Тренерская деятельность в некоммерческой организации: кризис жанра или что-то иное?

По инициативе редакции журнала "Адукатар" состоялся круглый стол по теме "Тренерская деятельность в некоммерческой организации". Целью проведения круглого стола было обсуждение различных аспектов образовательной практики некоммерческих организаций (НКО) Беларуси, специфики тренерской деятельности и перспектив развития семинаров и тренингов как формы неформального обучения в Беларуси. Все участники круглого стола — практикующие тренеры, имеющие значительный опыт образовательной деятельности в третьем секторе.



В работе круглого стола приняли участие:

Ирина Белая
(Общественное объединение "Экодом"),

Дмитрий Губаревич
(Социально-педагогическое общественное объединение "Чазения"),

Сергей Лабода
(Общественное объединение "Образовательный Центр «Пост»"),

Татьяна Пошевалова
(Общественное объединение "Центр социальных инноваций"),

Валерий Жураковский
(Международное просветительское общественное объединение "АКТ").

*Ведущий круглого стола — **Дмитрий Карпиевич**, главный редактор журнала "Адукатар".*





Дмитрий Карпиевич: В бизнес-образовании существует такое мнение, что наиболее приемлемая форма обучения — долгосрочные курсы. Но поскольку люди заняты на работе, вынужденно используется краткосрочные обучение в виде семинаров и тренингов, как "лучшее из худшего". А каково место тренингов и семинаров в образовательной деятельности некоммерческих организаций? Являются ли они самостоятельной формой обучения? Или тренинги и семинары это всего лишь дополнительно-вспомогательные формы образования?

Татьяна Пошевалова: Прежде всего хочется уточнить: дополнительная по отношению к чему? Ведь все люди как минимум прошли через систему среднего образования, многие получили высшее образование. Предполагается, что они обладают каким-то набором знаний, к которому аппелируют адукаторы, в том числе проводя семинары и тренинги. Если брать в качестве критерия отношение к объему знаний, который дает формальное образование, или к его целям, то, наверное, семинары и тренинги в некоторой мере могли бы дополнять основное образование.

Валерий Жураковский: Я бы не говорил "дополняют". В принципе, такие вопросы, как сектор некоммерческих организаций, его задачи и сфера деятельности, никак не затрагиваются в формальной системе образования. Этому нигде не учат. Поэтому НКО самостоятельно проводят образование в этой сфере, сами готовят для себя кадры. Поскольку нет "основного" содержания о сфере деятельности НКО, то нельзя сказать, что в тренингах общественных организаций дается "дополнительное" содержание. Это же касается многих тем, которые предлагают НКО, например, профилактика ВИЧ/СПИД. Такие тренинги не являются дополнительными к чему-то, потому что это содержание нигде не дается и не раскрывается. Важно также учитывать, что с точки зрения технологии такая форма обучения, как тренинг, просто не втискивается в формальную систему образования, в 45-минутный урок. В этом смысле тренинги тоже являются самостоятельной формой обучения.

Есть различные методы образовательной деятельности (лекция, семинар, тренинг) — они все равноправны. Но, исходя из рамочных условий, из целей обучения, каждый педагог выбирает привычный, удобный и целесообразный метод.

Татьяна Пошевалова: Мне кажется, что здесь все зависит от цели обучения. Если цель — сформировать навык, то тогда тренинг — наилучшая форма. Если же цель — более глубоко узнать какую-то тему, тогда используется дискуссия, семинар. С этой точки зрения тренинг — это вспомогательная форма по определению, потому что навык формируется для чего-то, не ради самого навыка. Определить подобным образом понятие "семинар" значительно сложнее. Не совсем правильно определять их как самостоятельные или дополнительные, потому что они бывают очень разные. Обычно участники обладают каким-то объемом знаний и приходят на семинар для того, чтобы эти знания подвергнуть сомнению, обдумать, дополнить.

Дмитрий Губаревич: Я хотел бы ввести еще одно различение по вопросу об основном или дополнительном характере краткосрочного образования. Если мы берем за основу формальное образование, тогда все, что делается в сфере неформального — это образование дополнительное. Согласно такой версии, функции дополнительного образования — дальнейшее развитие или компенсация того, чего не хватило в сфере формального. Отсюда возникают и цели образования — компенсаторная цель, ликвидация функциональной безграмотности, политической безграмотности, безграмотности в любых других сферах. Это именно то, чем очень часто занимаются НКО, ликвидируя пробелы, которые существуют в формальной системе. Это один подход. Но есть также другой: если мы идем не от собственного запроса, а от образовательной потребности, запроса участника, тогда семинар и тренинг может превращаться в самостоятельную форму обучения.

Татьяна Пошевалова: Самостоятельность формируется не только от запроса, ее придает также альтернативный характер, который носят краткосрочные образовательные программы НКО. Альтернативный характер целей, содержания, сама парадигма неформального образования придает самостоятельный характер нашим семинарам и тренингам.

Сергей Лабода: Здесь, я думаю, все зависит от цели. Так, если цель — подготовка тренеров, то форма тренинга является самостоятельной и наиболее адекватной для ее достижения. Для другой цели (например, подготовка менеджеров в сфере НКО) тренинг может быть не единственно возможной, а вспомогательной формой обучения.

Ирина Белая: В качестве примера хочу привести серию тренингов по Орхусской конвенции, в разработке и проведении которых я принимала участие. В данном случае участники (представители райисполкомов, преподаватели сузов и вузов) в первый раз получили информацию об Орхусской конвенции, ее применении на практике или преподавании учащимся. Это просто альтернативное обучение, причем в наиболее адекватной для своих целей форме. Больше никто не проводит подобных тренингов, и эти методы наиболее эффективны, иными методами цели не достигнешь. В этом смысле такое образование не дополнительное, а единственное.

Валерий Жураковский: Мы, обсуждая эту тему, все время путаем форму и содержание. Каждый выбирает



содержание, соответствующее целям обучения. Формальное образование выбирает содержание и методы, соответствующие его целям, неформальное — своим. Если формальное образование не так активно использует форму тренингов, то это, видимо, в силу своей инертности, они еще не освоили эти методы.

Дмитрий Губаревич: Замечу, что в формальном образовании тренинги уже вполне активно используются, особенно при подготовке психологов или педагогов. И здесь сложно сказать, самостоятельная или дополнительная эта форма, поскольку она интегрирована в систему формального образования.



Дмитрий Карпиевич: Какого рода образовательные цели и задачи могут решать обучающие программы в форме семинаров и тренингов? В чем специфика такого обучения?

Валерий Жураковский: Наверное, нет образовательных целей, которые нельзя решить с помощью тренинга.

Ирина Белая: В то же время есть цели, которые не могут быть решены с использованием традиционных образовательных форм. Например, традиционными методами нельзя обучить применять знания на практике. Тренинг по своей сути — это обучение применять теоретические знания на практике. Я согласна, что тренинги — это часть системы обучения, но это такая часть, без которой система просто неэффективна.

Татьяна Пошевалова: Семинар используется не только для обучения применению знаний на практике, он может решать множество других задач, быть также местом генерации знания, идей.

Ирина Белая: И не только предоставлять место для какой-то имитационной деятельности с целью генерации идей, но также предоставлять другие возможности. Это →



Татьяна Пошевалова: Я бы только сказала, что в таких программах образование существует не само по себе, а логично встроено во всю программу и играет свою роль.

Дмитрий Губаревич: Тогда цели этой образовательной деятельности ставятся более адекватно. Они не ставятся так глобально, как, например, "развитие демократического менталитета населения".

Валерий Жураковский: Кроме того, не надо забывать, что образование часто имеет отложенный эффект. Иногда проходят десятки лет, прежде чем станет очевиден результат. Например, в формальном образовании ребенок учится 10 лет в школе, затем в университете, и только потом это дает эффект. То же самое с образовательными программами НКО: во-первых, может время еще не пришло; во-вторых, результат иногда бывает очень сложно оценить и увидеть.

генерация и адаптация содержания, видение разрывов между тем, что я как участник понимаю или не понимаю, могу или не могу использовать.

Валерий Жураковский: Здесь нужно разделять, кто потребитель и кто заказчик нашего обучения. Мы вполне готовы разработать прекрасные программы, выйти в микрорайон, и набегут толпы народа на бесплатное обучение. Вопрос в том, кто будет такое популярное бесплатное обучение финансировать. Мы вынуждены либо разрабатывать бизнес-обучение, которое люди готовы оплатить, либо принимать те цели, которые ставит перед нами заказчик.

Татьяна Пошевалова: Фигура заказчика в данной ситуации сложная, многомерная: заказчик — этот тот, кто платит? Тот, кто потребляет? Тот, кто оплачивает услуги?

Дмитрий Губаревич: Ситуация, которая характерна для НКО — когда образовательная деятельность в виде семинаров и тренингов объявляется самодостаточной, и ей приписываются задачи произвести какие-то изменения в обществе (или возлагаются на это надежды). Отсюда возникает вопрос об эффективности. Я бы согласился с тем, что не все социальные проблемы можно решить с помощью образования. Образование занимает здесь лишь какое-то конкретное, узкое место. И, в таком случае, одна из ближайших целей — определение тех задач, которые можно решить с помощью образовательных программ. В качестве примера можно привести ситуацию, когда одна общественная организация (например, "Чазения") пишет проект на работу с учителями, и без учета действующего контекста начинает осуществлять деятельность. Затем мы удивляемся, почему результата нет? Есть другой подход: многие НКО объединяются для того, чтобы решать социальные проблемы какой-то территории и ее местного сообщества; разрабатывается комплексная программа различных действий для решения проблем этого сообщества, и в этой деятельности образование выполняет свои специфические задачи. Или дополняется другими видами деятельности.

Ирина Белая: Есть еще одна проблема — отсутствие встроенности целей, знаний и навыков, которые получают выпускники образовательных программ НКО, в общественную жизнь нашей страны. Участники этих программ вообще не имеют поля для своей деятельности. Решить эту проблему можно, поднимая ее, показывая субъектам образовательной деятельности, ведь, с моей точки зрения, это общая проблема.

Татьяна Пошевалова: Совершенно верно, это общая проблема. Сколько можно вхолостую работать?

Ирина Белая: Примеров реальной встроенности нет. Поэтому тренингов и семинаров становится все меньше и меньше.

? Дмитрий Карпиевич: В нашей беседе неоднократно затрагивается проблема встроенности содержания образовательных программ, реализуемых НКО в реальную деятельность участников семинаров и тренингов. Почему так происходит и что с этим можно делать?

Валерий Жураковский: Здесь несколько пластов проблем. Один из них заключается в том, что цель образования в НКО — это общественное благо. Здесь речь идет не столько о личной пользе для человека, сколько о достижении какого-то социального эффекта. Соответственно, выбор — учиться или не учиться — делает не сам человек (он не сам платит за это, следовательно, возможно, что он не так сильно мотивирован). Здесь немного другой принцип. И в данном случае, насколько бы прикладной характер не несло твое образование, все равно очень часто на семинар приходят не совсем те люди, которым это надо. Так, часто на тренинги по менеджменту НКО организации присылают волонтеров, для которых эта тема пока сложна и неактуальна.

Ирина Белая: Давно уже констатируется такой факт, что тренинги "первого уровня" для членов или волонтеров НКО практически отсутствуют.

Сергей Лабода: Проблема заключается еще в том, что даже когда такие тренинги проводятся, то возникают проблемы с набором мотивированных участников. Или есть немотивированные участники, или их вообще нет. Теряется связь с потенциальными участниками событий, которые могли бы что-то реально делать.

Валерий Жураковский: У нас государство рассматривает НКО как клуб, где люди собираются неизвестно для чего, и не рассматривает как инструмент решения проблем, как организации, производящие какие-то услуги, осуществляющие деятельность. Поэтому у организаций нет системной деятельности. Когда сужается ресурсная база, организации тоже сужают свою деятельность.

Татьяна Пошевалова: Если на тренинг присылаются "не те" люди, это значит, что организации не заинтересованы в расширении своей деятельности. Возникает вопрос — что это за организации, деятельность которых напрямую зависит только от существующей ресурсной базы.

Ирина Белая: Проблема в том, что таких организаций становится все больше. Например, очень многие молодежные организации фиксируют тот факт, что они не могут осуществлять свою деятельность именно из-за отсутствия ресурсов, не по каким-то другим причинам. Соответственно, они не привлекают людей: зачем люди, если нет действий?

Татьяна Пошевалова: Но если сделать курс по поиску ресурсов, я гарантирую, что будет та же самая ситуация.



Дмитрий Карпиевич: При работе над книгой "Профессиональная кухня тренера" долгое время среди авторов активно обсуждалась идея главы, в которой достаточно подробно могут быть описаны ключевые принципы модели наших семинаров ("интерактивных семинаров"). Однако все попытки начать претворять эту идею в жизнь показывали ее нежизнеспособность. С одной стороны, прослеживалась несовместимость такой главы с остальными текстами. А с другой — было ощущение, что не настало время для серьезной концептуализации образовательных семинаров сферы неформального образования взрослых. Как вы думаете, настало ли время для такой главы? Существует ли модель (модели) тренингов (семинаров) в образовательной деятельности НКО Беларуси? Если да, то каковы их основные характеристики?

Валерий Жураковский: Когда мы говорим о моделях, мне, прежде всего, приходит на ум модель Колба. Я думаю, что большинство интерактивных семинаров НКО проводится на основании этой модели.

Ирина Белая: Не факт.

Валерий Жураковский: Не знаю, как другие, я использую чаще всего эту модель.

Татьяна Пошевалова: Существует такая модель, как социально-психологический тренинг. Он часто используется как в бизнес-образовании, так и в НКО для обучения коммуникации.

Сергей Лабода: В книге "Профессиональная кухня тренера" нет описания конкретной модели, но есть попытка описать форму семинара, когда построение идет от запроса участника. Что интересно, эта модель использовалась на практике. Кроме того, у нас стояла проблема описания такой практики, которую мы в основном применяли для работы с молодежью и подростками. Мы для себя обозначили эту практику как семинар с деятельностью. Здесь под словом "деятельность" предполагалось не просто обучение навыкам, но создание какого-то конкретного продукта и его внедрение или трансляция в свою социальную группу. В целом я согласен с Валерием, что модель Колба может являться основанием для практически любого тренинга и семинара, потому что это обучение посредством опыта. Другие модели, конечно, тоже существуют, в том числе и теоретические. Например, психологи, которые работают в образовании, часто используют другие подходы в тренингах, такие как НЛП или гештальт.

Татьяна Пошевалова: В моей практике есть опыт использования и социально-психологических тренингов, и совершенно противоположных моделей, таких как организационно-деятельностные игры (ОДИ). Я пользуюсь и теми, и другими — в зависимости от целей.

Валерий Жураковский: Здесь существует одна проблема: есть психологические цели тренинга и образовательные цели тренинга. К сожалению, иногда психологи, когда они начинают проводить образовательные мероприятия, под грузом своего собственного образования проводят не обучение, а психотерапию. Я бы разделял психотерапию и образование.

Конечно, тренеру необходимо владеть базовыми психологическими навыками. Но нужно четко отдавать себе отчет, какую цель ты преследуешь. Важно, что происходит после использования "психотерапевтической" методики, когда тренер проводит анализ.

Дмитрий Губаревич: На данный момент в НКО и, в более широком смысле, в неформальном образовании присутствует смешанный тип: когда в рамках одного образовательного события используются абсолютно разные обучающие средства. Как обозначить этот тип — я не знаю, пусть это будет, скажем, интегральная эклектика. Но о какой классификации и чистоте идеи можно здесь говорить, непонятно. Исходя из своей практики, могу сказать, что если мы проводим первый семинар из серии образовательных мероприятий для одной и той же группы, то он обычно носит более психотерапевтический характер. Работа с содержанием начинается позже. В чем эта проблема — проблема белорусского общества, конкретных участников, адукаторов или средств обучения — не знаю. Даже на Фестивале неформального образования, когда во время мастер-класса по учебным кружкам обсуждали эту форму образования, один из участников сказал: "Кружок — это не про содержание, он должен обучать тому, как учиться". Хорошо, я с этим согласен, но тогда зачем содержание?

→

В педагогической или психологической литературе существует достаточно четкое разделение между тренингом и семинаром. Тренинг – от слова "тренировать", и у него достаточно специфические функции. Семинар предполагает несколько другое устройство. Но если говорить о моделях семинара в практике НКО, то четкие различительные критерии выделить сложно. У меня нет уверенности, что в основе большинства тренингов, реализуемых в белорусских НКО, лежит модель Колба. В моей практике, например, не опыт становится предметом обсуждения, а что-то другое. Скорее, это стратегия активного обучения.

Валерий Жураковский: Думаю, здесь еще надо зафиксировать, что в образование в НКО пришли люди из разных профессиональных сфер. Они принесли свой опыт из разных профессий, и тренерству учились по-разному и у разных, поэтому в НКО есть очень большое разнообразие тренеров и используемых ими методов. Кроме того, значительный отпечаток накладывает тема, с которой мы работаем. Например, МПОО "АКТ" работает в сфере организационного развития, и мы всегда исходили из того, что в основе любого нашего тренинга должен лежать научный подход, научно проработанное содержание, естественно, накладываемое на опыт участников и практику. Другие организации используют другие подходы.

Дмитрий Губаревич: Вы говорите, Валерий, что вы "идете от содержания", а есть организации, которые "идут от метода". Например, тренер хочет попробовать новый метод, или наоборот, использует те, которые знает.

Валерий Жураковский: Есть такая аллегория про хорошего футбольного тренера, который знает тысячи различных приемов, но в каждой конкретной игре используют не больше десяти, и это залог его успеха. Хороший тренер в образовании поступает точно так же, выбирая метод, который наиболее соответствует содержанию и целям. Когда идут не от цели, а от метода, с моей точки зрения, – это просто не правильно.

Татьяна Пошевалова: Это болезнь молодых тренеров.

Ирина Белая: Это то, о чем я думала после тренингов по Орхусской конвенции. Ведь содержание в данном случае не очень интересное, даже сухое – закон, пусть даже хороший, который можно применять. Участники очень повелись на методы. Успех был обеспечен именно этим. И я думаю, что само использование интерактивных методов активизирует людей. 50% участников были активны в том смысле, что они хотели получить это содержание. Те участники, которые были пассивны, с первых минут тренинга поняли, что они не "отсидятся", придется работать. При подведении итогов они уже оценивали свой результат и готовили план, как продолжить образование в этой области.

Татьяна Пошевалова: Ты говоришь сейчас не об образовании и обучении. Ты говоришь о том, что в результате интерактивных семинаров образуются социумы, привлекательные для людей по той простой причине, что в Беларуси нет поля для коммуникации, и семинары создают своего рода отдушину.

Ирина Белая: И не только отдушину, но и осознание ценности этих коммуникативных площадок.

Татьяна Пошевалова: Важно понимать это различие: что данные мероприятия имеют отношение не к обучению, а к местам для общения. В нашей белорусской ситуации люди "подсаживаются" на это в отличие от ситуации в демократических странах.

Ирина Белая: Но интересно то, что участники делают попытки применить этот опыт на местах, транслировать его.

Дмитрий Губаревич: В книге "Инновационные методы в гражданском образовании" была приведена схема, из которой следовало, что любое образовательное действие неплохо было бы рассматривать, исходя из шести аспектов: цели, содержание, методы, рамочные условия, педагог, участники. Тогда тренер может отталкиваться от разных из этих аспектов. Другое дело, что он должен держать эти аспекты в целостности, в балансе. В противном случае могут наблюдаться перекосы, если не учитываются другие аспекты, или им не уделяется достаточно внимания.

Татьяна Пошевалова: Необходимо идти не столько от опыта участников или от содержания, сколько от нормативов – не как участнику или тренеру хочется, а как должно быть. Эта растяжка между тем, что есть, и тем, как должно быть, и создает градиент движения образования. С этой точки зрения чувствуется отличие от моделей "от участника". Если участник всегда прав и хорош, зачем он тогда пришел учиться? Тренер тоже несет свой опыт, свои знания, свои ценности, свои образцы. Наши опыт, знания, ценности и образцы сталкиваются, обсуждаются, так и происходит обучение. Когда этого нет, мы просто ходим по кругу.



Дмитрий Карпиевич: В таком случае возникает вопрос, а откуда берется должное? Это определяет тренер?

Татьяна Пошевалова: Тренер несет свое понятие должного. У меня есть стандарт, идеал (скажем, менеджера или волонтера, работающего с пожилыми людьми и т.д.). Откуда берется идеал? Не я его выдумываю, и не участники; идеалы уже существуют в культуре, и они постоянно меняются. Мы просто выбираем из них. Возможно, я выбрала один образец, а у участника другой, тогда мы или расходимся, или происходит проблематизация – и я, и он могут подвергнуть свой идеал сомнению.

Дмитрий Губаревич: Когда тренер задумывает и начинает свой семинар – это уже попытка самоопределения. Ход "от участников" в своем крайнем выражении – это попытка отказаться от навязывания своего идеала и убрать свое самоопределение подальше.

Сергей Лабода: Важно избежать крайностей. Для меня это крайности – и идти "от участника", на поводу у него, и, точно также, зацикливаться на нормативах. Я не люблю слово "нормы" и очень осторожно отношусь к стандартам в образовательной деятельности, потому что здесь важно, какая цель и какое содержание в конкретном тренинге. Для достижения результата, возможно, будет тормозом, если тренер

жестко ведет к какой-то норме. Тренер в такой ситуации может быть манипулятором, тогда со стороны участника может возникнуть агрессия, а это все вредит образовательному процессу.

Татьяна Пошевалова: Я говорю о другом. Когда тренер приходит со своими нормами и демонстрирует их своим поведением, тогда манипуляция исключается.



Сергей Лабода: У меня был опыт, когда тренер, говоря о демократическом лидерстве, вел себя, как абсолютный диктатор, и демократические нормы вбивал авторитарными методами. И участники, конечно, это чувствовали, и были просто в шоке.

Татьяна Пошевалова: Это проблема определенного тренера, а не подхода, о котором я говорю. Это не означает, что я должна запихать куда-то подальше свои идеалы и никому их не показывать.

Сергей Лабода: Если тренер имеет свой идеал, свое видение, он создает коммуникативную площадку, на которой и участники, и он сам имеют право и могут заявить о своих идеалах и обсудить их. Но крайности только вредят.

Дмитрий Губаревич: Я бы хотел внести уточнение: выстраивать программу "от участника" — это не значит лебезить перед ним. Такие семинары структурированы, насыщенны, и тоже требуют от участников напряжения и работы. Это не означает позицию "Чего изволите?". Идеалы тренера, хотим мы этого или не хотим, всегда присутствуют в образовательной ситуации. Какую задачу мы ставим — представить идеал как некоторую противоположность, чтобы возникло взаимодействие, или презентовать для продвижения как образец для подражания? Исходя из этого могут быть и разные результаты.

Татьяна Пошевалова: По поводу навязывания своих идеалов я хочу привести следующий пример: наша организация планирует принять участие в программе подготовки социальных работников (сиделок на дому). В данном случае, эти сотрудники обучаются по совершенно жестким стандартам, и никаких "хочу — не хочу" здесь не может быть, необходимо знать и соблюдать этические, санитарные нормы, принятые для этой профессии.



Дмитрий Карпиевич: Предлагаю в завершение нашего круглого стола подвести некоторые итоги, высказать то, что для каждого из вас важно в контексте обсуждаемой темы.

Сергей Лабода: Мне кажется, что за последние несколько лет происходит некоторая стагнация тренерской деятельности. Но волнует меня другой момент: не видно новых тренеров, не видно, кто идет за нами. Когда посещаешь тренинги других организаций, то оказывается, что всех тренеров знаешь. Попытки подготовки нового поколения тренеров не системны. Не видно, чтобы эти люди активно входили на профессиональное поле. Мне кажется, что это проблема, которая достаточно актуальна, и об этом надо думать. Это не вопрос о том, как тренерам повышать свою квалификацию, а о том, как готовить последователей, которые продолжили бы нашу деятельность с целью достижения общественного блага. Как бы ни хотелось быть оптимистом, но все-таки наблюдается более пессимистическая картина. Поэтому это важно.

Дмитрий Губаревич: Сейчас новым тренерам не очевидно, в отличие от нас в свое время, где они могут "развернуться".

Валерий Жураковский: Я хочу сказать, что как лидеры, так и тренеры есть. Они появляются, развиваются, но затем уходят из НКО, и это очевидно. Новые тренеры не появляются здесь потому, что на них нет спроса — старым делать нечего. Если бы у нас было столько программ, что сами не справлялись бы, тогда мы привлекали бы людей, обучали бы их. Системной деятельности по передаче опыта, передачи тренерского мастерства нет. Наверное, условия таковы, что нам надо задуматься о том, чтобы искать новые способы приложения ресурсов — может, надо идти в бизнес-образование и параллельно развивать эти формы. Именно в бизнес-образование, а не просто в бизнес, потому что когда наши тренеры уходят, скажем, в руководство ресторанами, то мы вообще теряем их образовательный ресурс.

Татьяна Пошевалова: Нашим тренерам надо взглянуть на себя как в зеркало общества. Мы, как и другие люди, не очень любим проблематизироваться и переходить на новую петлю обучения. Пока есть возможность использовать старое — мы используем, боясь заглянуть в лицо проблеме и искать ее решение. В конце концов, оказывается, что мы работаем с каким-то определенным игрушечным кругом проблем, которые можно было бы решить, если бы мы были в нормальной демократической среде, и которые здесь разбиваются о реальность. Пока мы не осознаем эту проблему всерьез и не откажемся от наработанного ранее, но неуместного сейчас — движения не будет.

→

Я поэтому и свела свою тренерскую деятельность в своей организации к минимуму, провожу ее только в тех случаях, когда она адекватна — когда есть что сказать, когда есть норма, которую нужно продвигать. И мой уход в ОДИ связан с тем, что я хочу запроблематизироваться и находить новые цели, новые формы, новые методы. До тех пор у меня предложить нашим гражданам нечего. Такой временный отказ от тренерской практики связан с тем, что я хочу найти формы работы, которые адекватны нашей теперешней ситуации.

Ирина Белая: Для меня тоже тренерство сейчас только периодическая деятельность, "когда позовут". Я, скорее, этим занимаюсь потому, что для меня есть какие-то нормы, которые я могу продвинуть для других. Что я зафиксировала для себя на этом круглом столе, так это отсутствие системности в нашей образовательной деятельности, образование для образования, набор разовых действий, не отслеживается, что происходит с людьми. Сейчас на поле НКО — отсутствие системного подхода, отсутствие исследовательской деятельности из-за того, что нет в ней потребности. Не ставятся цели, индикаторы их достижения и т.д. Нет потребности — нет и исследований.

Валерий Жураковский: Засамобичевали. Вот смотрите: в формальном образовании 10 лет школа + 5 лет вуз; в бизнесе МВА — минимум год, а то и три. Назовите мне, где есть в НКО ресурс на такие масштабные образовательные программы. С точки зрения локальных эффектов — мы их достигаем, тот же пример с тренингами по Орхусской конвенции.

Ирина Белая: Нет масштабных программ, потому что нет ресурсов? Или нет ресурсов, потому что никто не хочет делать масштабных программ? Может быть, АГА и смогут стать той площадкой, на которой возникнут такие программы. Пока об этом просто, видимо, не думали, и не ставили себе целей создания таких программ.

Татьяна Пошевалова: Потенциал в обществе есть, и если мы сменим фокус восприятия, мы это увидим.

Дмитрий Губаревич: Меня зацепил один вопрос: в чем проблема — кризис жанра или что-то иное? Я бы поддержал пафос Татьяны в том, что свой опыт тренерской деятельности полезно переоценивать, но меня смущает один момент — не повторится ли опыт начала нашей деятельности, когда сначала к нам на семинары просто валом шли люди. Этот приток людей держался за счет эффекта новизны. Не отрицая актуальности поиска нового, для меня так же важен вопрос — что еще есть полезного в том, что мы сейчас делаем? Мне кажется, что нужно попытаться посмотреть более широко на ситуацию средств, способов и своего собственного самоопределения.

Татьяна Пошевалова: Важно не отвергать разные, другие формы и методы работы, а определить их место и умело использовать.



Дмитрий Карпиевич: Спасибо всем за участие в круглом столе.

■

кніжная палічка

Как провести информационную кампанию по раздельному сбору отходов? Пособие по привлечению общественности к природоохранным мероприятиям. — Коллектив авторов: Деревяго Т., Лабода С. и др.

ОО "Экопроект", Минск, 2006. — 48 с.



Эта книга — один из результатов проекта "Большие дела начинаются с малых II", направленного на распространение и мультиплицирование практического опыта по проведению информационной кампании по раздельному сбору бытовых отходов, проводимой Общественным объединением "Экопроект".

Сегодня для решения не только экологических, но и многих других проблем, присущих современному обществу, недостаточно одних лишь усилий государственных органов власти. Как показывает опыт дальних и ближних зарубежных стран, для улучшения качества жизни необходим общественный диалог и взаимодействие между местными властями, негосударственными организациями и населением. При этом особенно важная роль в решении проблем местных сообществ отводится именно активному участию граждан в определении направлений развития своих населенных пунктов, в причастности и разделении ими ответственности в принятии решений по конкретным проблемам своего региона. В то же время в Беларуси, в виду отсутствия длительных традиций прямого участия граждан в процессе развития местных сообществ, часто приходится сталкиваться с пассивностью населения, недоверием к властям и общественной апатией. Поэтому многие инновационные общественные идеи, в том числе экологические, как, например, раздельный сбор бытовых отходов, несмотря на все трудности по их реализации, призваны содействовать становлению этих традиций, а также вносить вклад в повышение уровня социальной активности и сознательности граждан.

Проблема участия граждан в управлении — также в большой мере проблема информированности, взаимоотношений и связей с общественностью. Поэтому сегодня особенно важным является взаимное информирование, обучение и вовлечение широких кругов населения в процесс выявления и анализа проблем, выработки и принятия решений, разработки проектов развития на местном уровне. Одним из эффективных инструментов в этой связи являются соответствующие знания и навыки по проведению информационных кампаний, которые помогут не только продвигать социально значимые идеи, но и более грамотно выстраивать общественные отношения, заявлять о себе и о целях своей деятельности.

Данное пособие подробно описывает технологию массовых информационных кампаний (от стадии разработки до стадии анализа результатов), целью которых является привлечение населения к природоохранным мероприятиям и которые направлены на изменение поведения целевых групп. Пособие включает опыт информационных кампаний, проведенных за рубежом и в различных регионах Беларуси, и проиллюстрировано примерами из них. В нем содержится обширный практический материал, который поможет заинтересованному читателю в планировании и осуществлении собственных информационных кампаний.

www.ecoproject.org

“Я не магла нават марыць пра такую прафесію...”

Інтэрв'ю з трэнерам Галінай Верамейчык

кароткая даведка

ГАЛІНА ВЕРАМЕЙЧЫК



1982–1987 г. — Леніградскі горны інстытут імя Пляханава, спецыльнасць — “прыкладная геадэзія”.

2001–2005 — аспірантура ДУА “Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы”, спецыяльнасць — “Агульная педагогіка. Гісторыя педагогікі”.

Сфера інтарэсаў: адукацыя дарослых, нефармальная адукацыя і адукацыя на працягу ўсяго жыцця; развіццё грамадзянскіх ініцыятыў і недзяржаўнага сектару адукацыі дарослых.

Публікацыі: з'яўляецца аўтарам каля 20 артыкулаў, прысвечаных пытанням адукацыі дарослых і нефармальнай адукацыі, дзейнасці “трэцяга сектару”. Сярод іншага была су-аўтарам кніг “Образование взрослых: опыт Германии для Беларуси” (Мн., 2004), “Развитие сообществ: пособие для консульнатов и организаторов” (Мн., 2003), “Клуб устойчивого развития: в помощь лидеру” (Мн., 2005), “Путь к успеху” Ч.1. і Ч.2. (Мн., 1999, 2000).

Старшыня Савета МГА “Адукацыя без межаў”.

Спецыяліст па маркетынгу Мінскага міжнароднага адукацыйнага цэнтра імя Іаханеса Рау.



Галіна, трэнерская дзейнасць у тваім жыцці — гэта выпадковасць ці заканамернасць?

Даволі складана адказаць на такое пытанне, бо не заўсёды чалавек у стане ўсвядоміць, што ў яго жыцці з'яўляецца выпадковым, а што — заканамерным. З аднаго боку, для чалавека, які ў свой час свядома не захацеў пайсці па слядах маці — настаўніцы і атрымаў тэхнічную адукацыю, трэнерская дзейнасць — як мінімум не зусім чаканы паварот у жыцці. Але так выглядае толькі звонку. Важным ў адказе на гэтае пытанне з'яўляюцца тагачасныя ўмовы і асабістыя матывы. Пасля сканчэння школы я проста не магла ўявіць сябе настаўніцай, паколькі арганізацыя школы на той момант была для мяне занадта жорсткай. І на розных этапах школьнага жыцця я спрабавала “пратэставаць”, спрачаючыся з настаўнікамі, прапаноўваючы свае падыходы альбо нават прагульваючы ўрокі і г.д.

Акрамя таго трэба дадаць, што ў мяне фактычна не было выбару. Г.зн. я не магла нават марыць пра такую прафесію! Па-першае, з-за таго, што пра адукацыю дарослых нічога не ведала. Па-другое, такой спецыялізацыі не існавала. (Трэба адзначыць, што не існуе і да сёння. Пры тым, што шмат у якіх краінах свету ўжо існуюць і кафедры андрагогікі і магчымасці набыць вышэйшую адукацыю па такой спецыяльнасці альбо дадатковую спецыялізацыю, альбо скончыць магістратуру!)

Таму ў мяне не заставалася іншага выйсця, як выбраць будучую прафесію па прынцыпу адмаўлення. Я пераглядзела ўсе “прэстыжныя” прафесіі. Чаму не хацела быць педагогам — растлумачыла вышэй. Таксама не захацела пайсці ў медыцынскі, бо перш за ўсё ў мяне ніяк не атрымлівалася ўявіць чалавека як істоту біялагічную, разабраць яго альбо яе на органы і г.д. Гандлёвую спецыялізацыю прыйшлося таксама выкрэсліць — зусім не супадала с філасофска-жыццёвымі поглядамі нашай сям'і.

Праўду кажучы, была ў мяне на той час мара — пайсці вучыцца ў інстытут замежных моваў. Я нават на завочны падрыхтоўчы курс пайшла. Але пасля таго як высветліла, што жанчын без блату дапускаюць толькі на педагагічны факультэт, а на перакладчыцкі не бяруць, бо чамусьці яны не благанадзейныя, то адразу кінула!

Таму, як бачыш, выбару ў мяне было не шмат. Падалася ў тэхнічную сферу. А паколькі паходзіла з горада беларускіх шахцёраў — выбрала такі экзатычны горны інстытут.

Дадатковым матывам да выбару прафесіі таксама была яе “незаідэалагізаванасць”. Пагадзіся, даволі складана напоўніць ідэалагічным зместам вынікі тапаграфічных вымярэнняў!



Потым разбурэнне СССР і прывычнага ладу жыцця, выпадкова трапляю ў трэці сектар, праз нейкі час — першы ўдзел у трэнінгавай праграме і як вынік — шок і захапленне гэтай формай. Пасля некалькіх год самаадукацыі, паспяховых і не вельмі спробаў распрацоўкі і правядзення трэнінгавых праграм з'яўляецца інтарэс да сістэмы адукацыі дарослых цалкам. Вынікам гэтага стала аспірантура па спецыяльнасці "Агульная педагогіка. Гісторыя педагогікі" і больш-менш рэгулярная трэнерская дзейнасць...



Для цябе трэнерства — гэта праца/ прафесія/ спецыяльнасць ці хутчэй хобі?

Хутчэй прафесія. Хаця патрэбна дадаць, што я не вельмі люблю тэрмін "трэнер" і "трэнерства" як азначэнне той дзейнасці, якой я займаюся. Паколькі ўспрымаю яго альбо як кальку з ангельскай мовы, альбо як адзін з найбольш распаўсюджаных падыходаў — дзейнасць у сферы псіхалагічных трэнінгаў.

Для азначэння сённяшняй дзейнасці мне больш падабаецца выкарыстоўваць тэрмін "андрагог" — адукатар, які працуе з дарослымі. Мне падаецца, што фармат розных навучальных праграм, якія мы праводзім, не заўсёды з'яўляецца чыста трэнінгавым, да таго ж я не заўсёды займаю толькі трэнерскую пазіцыю. У апошнія часы даволі часта даводзіцца быць менеджэрам альбо адміністратарам, але ўсё ж такі праграм адукацыйных.



Што падштурхнула цябе стаць трэнерам?

Найперш захапленне — аказалася, што адукацыйныя праграмы могуць быць значна больш набліжанымі да ўдзельнікаў, цікавымі, удзел у такіх праграмах можа прыносіць столькі задавальнення!

Па-другое — для мяне гэта магчымасць творчага самавыражэння і спосаб пастаяннага самаразвіцця і самаадукацыі. Дарэчы, гэта вельмі вядомы паўжарт, які, тым не менш, пацвярджаецца вынікамі даследаванняў: "Калі хочаш што-небудзь засвоіць — пачні гэта выкладаць".

Па-трэцяе, я разглядаю трэнерскую дзейнасць як адну з варыяцый асветніцкай і андрагагічнай дзейнасці. Як спецыфічную прафесійную дзейнасць, без якой існаванне адукацыі дарослых як самастойнай часткі агульнанацыянальнай сістэмы адукацыі не можа дасягнуць высокага ўзроўню развіцця. І адпаведна магчымасці задавальнення патрэбаў дарослых людзей у абнаўленні альбо набыцці ведаў будуць мець больш абмежаваны характар.

І нарэшце, адукацыя і асвета заўсёды з'яўлялісяадначасова перадумовамі і інструментамі развіцця грамадства. І паколькі ўся дзейнасць у межах трэцяга сектару арыентавана на падтрымку развіцця, то адукацыйныя праграмы арганічна становяцца часткай дзейнасці значнай колькасці грамадскіх арганізацый.

Але найбольш моцным імпульсам для мяне было пераасэнсаванне асабістага ўдзелу ў рознага кшталту праграмах нефармальнай адукацыі, а таксама досведу працы ў трэцім сектары і таго, што гэты досвед даў асабіста мне для ўласнага развіцця. Непаўторнасць і інавацыйнасць праграм і праектаў ствараюць падставы для таго, каб разглядаць кожную грамадскую арганізацыю як вельмі добрае навучальнае асяроддзе. Супрацоўніцтва з вельмі рознымі структурамі дазваляе сустракаць вялікую колькасць цікавых людзей. Заангажаванасць ў міжнародныя праграмы — вымушае вывучаць замежныя мовы і г.д.

У выніку больш за дзесяць гадоў працы ў грамадскіх арганізацыях на маім асабістым адукацыйным рахунку ў дадатак да значнага пашырэння кругагляду і спецыфічных трэнерскіх кампетэнтнасцяў сёння

- веды і ўменні ў галіне менеджменту і кансалтынгу,
- добрыя навыкі працы з кампутарам,
- тры замежныя мовы.

І ні аднаго дадатковага фармальнага дыплома!



Чым, на тваю думку, трэнер адрозніваецца ад школьнага настаўніка і выкладчыка вышэйшай школы?

Арозненненяў шмат і іх можна знайсці як ў падыходах да арганізацыі навучальнага працэсу, да ўспрыняцця ўдзельніка, у падыходах да фармулёўкі мэтаў і выпрацоўкі праграмы, зразумела, выбару метадаў, так і ў рамкавых умовах, у якіх ажыццяўляецца дзейнасць большасці практыкуючых трэнераў.

Настаўнікі і выкладчыкі існуюць у межах т. зв. фармальнай сістэмы адукацыі, дзе значная частка поля дзейнасці адукатара задана кімсці іншым. І, адпаведна, адступленні ад зместу, графіку, метадычных рэкамендацый і г.д. магчымы вельмі ў нязначных памерах.

У той жа час, трэнер, нават працуючы на замову, мае шырокую прастору для творчага падыходу да фармавання і напаўнення праграмы, выбару метадаў, матэрыялаў і г.д.

Але найбольш важным адрозненнем для мяне з'яўляецца пазіцыя і стылі ўзаемаадносінаў з удзельнікамі. У нефармальнай адукацыі для мяне на першы план выходзіць задача матывацыі і падтрымкі ўдзельнікаў на іх адукацыйным шляху. Бо ўсё ж такі я разглядаю большасць нашых мерапрыемстваў як "адукацыйныя выспы", наведаўшы якія ўдзельнікі змогуць умацаваць сваю матывацыю і ўдакладніць траекторыю асабістага навучальнага праекта, які можа і павінен доўжыцца ўсё жыццё.



Назаві, калі ласка, з твайго пункта гледжання, галоўныя якасці добрага трэнера.

Не ведаю, ці будуць гэтыя якасці характэрнымі:

- гуманнасць і чалавечнасць — я не магу ахвяраваць асобу ўдзельнікаў дзеля дасягнення мэтаў навучання;
- гатоўнасць да супрацоўніцтва — паколькі дасягненне максімальных вынікаў магчыма толькі ў супрацоўніцтве;
- добрая арыентацыя ў тэме (можно не быць экспертам, але, як мінімум, гэта тэма павінна быць для яго цікавай), а таксама добрая метадычная падрыхтоўка.

А яшчэ не пашкодзіць

- эмпатыя, інтарэс да людзей і развітыя камунікатыўныя і аналітычныя здольнасці, а таксама ўменні і здольнасць да кіравання групавымі працэсамі.



Што, на твой погляд, у працы трэнера, самае цяжкае? І што самае прыемнае?

Самае цяжкае — знайсці баланс паміж асабістымі поглядамі, досведам, ведамі і свабодай творчага канструя-

вання ведаў самімі ўдзельнікамі. Таксама вельмі цяжка бывае часам выходзіць з пазіцыі эксперта ў тых тэмах, якія з'яўляюцца для цябе важнымі.

Цяжкі фенамен расставання з групамі: агульныя перажыванні, дасягненне поспеху, а потым — усё. Добры трэнер заўсёды разумее, што значную частку поспеху яму забяспечваюць удзельнікі.

Прыемнае ж у трэнерскай працы — здзіўленне. Свет поўны цікавых і прыемных людзей. Людзей, якія шукаюць сваё месца ў гэтым грамадстве і не спыняюцца ў працэсе пошуку. Гэта здзіўляе, уражвае і матывуе да далейшай працы.

Дарэчы, гэта даволі цікавы фенамен трэнерсткай дзейнасці — з аднаго боку, ты аддаеш шмат энергіі і эмоцый на камунікацыю з людзьмі, з другога — знаходзіш дзякуючы гэтаму новую энергію і ўмацоўваеш сваю асабістую эмацыйную сферу.



Ёсць вядомае выказванне Махатма Гандзі, якое гаворыць: "Ты павінен БЫЦЬ тым змяненнем, якое хочаш бачыць у свеце". Ці можаш ты аднесці гэтыя словы да сябе і сваёй трэнерскай працы?

Змяненне, якое хацелася б пабачыць — для мяне асабіста гэта стварэнне паўнавартаснай сістэмы адукацыі дарослых у Беларусі, развіццю якой спрыяла б адпаведная дзяржаўная палітыка. Сістэмы, у межах якой будуць суіснаваць і падтрымлівацца розныя формы, дзе будзе існаваць прынцып забесяпячэння доступу да навучання незалежна ад таго, ці ты жывеш у Мінску, ці ў маленькай палесскай вёсачцы, незалежна ад таго, якую адукацыю ты маеш і кім працуеш.

Трэба адзначыць, што я супраць утылітарнага падыходу да адукацыі дарослых, г. зн. грамадства і дзяржава павінны клапаціцца не толькі пра тое, каб у жыхароў Беларусі была адпаведная прафесійная падрыхтоўка, але і пра тое, каб мы мелі магчымасць быць паўнавартаснымі грамадзянамі. Напрыклад, яшчэ ў 19 стагоддзі, калі ў Швецыі быў створаны парламент, то ўзнікла шмат рухаў, якія патрабавалі адпаведнай адукацыі для працоўных і сялян, каб яны маглі браць удзел у выбарах і абірацца і адпаведна павінны былі быць здольнымі да працы ў парламенце. І размова тады ішла не толькі пра "банальную пісьменнасць" але і пра тое, што патрэбна прапаноўваць курсы па рыторыцы, па тым, як арганізаваць і весці дыскусію і г.д.

Безумоўна, я магу і хачу аднесці гэтыя словы да сябе і да шмат якіх маіх калег з арганізацый трэцяга сектару, што займаюцца нефармальнай адукацыяй. На маю думку, наша дзейнасць прадстаўляе сабой спецыфічную эксперыментальную пляцоўку, дзе выпрацоўваюцца магчымыя кірункі і механізмы зменаў, дзе генеруюцца ідэі і адпрацоўваюцца пэўныя мадэлі. І прыкладаў таму шмат.



Ці ёсць у цябе як у трэнера любімыя тэмы, з якімі працуеш? Калі так, то якія і чаму менавіта яны?

Так. Я люблю весці заняткі па 3 тэмах:

- усё, што звязана з менеджментам грамадскіх аб'яднанняў, па двух прычынах: асабісты досвед — магу быць экспертам, і ўпэўнена, што павінны быць грамадскія арганізацыі;
- адукацыя дарослых як сістэма і від дзейнасці (розныя пытанні);
- і проста трэнінгавыя праграмы, на прыклад, па такіх тэмах, як развіццё камунікатыўных здольнасцей. Як мінімум, я ўпэўнена, што такія праграмы дазваляюць мне развіваць свае здольнасці. На жаль, апошнім часам не атрымліваецца праводзіць вельмі часта.



Ці ёсць у цябе трэнер-"аўтарытэт" — чалавек, які паўплываў на цябе як на трэнера і тваю дзейнасць?

Хутчэй за ўсё ў мяне няма т. зв. адзінага аўтарытэту. Але я магу прыгадаць некалькі асобаў, якія з той ці іншай прычыны заставілі мяне пераасэнсаваць сваю дзейнасць. Найперш, мабыць, прадстаўнік расійскай кампаніі "Процесс-консалтинг" Аляксей Кузьмін. Бадай што самым на той момант цікавым матывуючым было для мяне яго выказванне, што трэнеры з дзвюма адукацыямі (тэхнічнай і гуманітарнай) маюць больш інструментаў для паспяховай працы (не трэба забываць, што ўсё ж такі я была інжынерам!). Другі вельмі цікавы прыклад звязаны з трэнеркай з Даніі — Анн-Крысцін Петэрсен. Гэтая маладая асоба значна пашырыла мае трэнерскія гарызонты, асабліва ўяўленні аб магчымых стылях камунікацыі з групай і нормах паводзінаў трэнера. Напрыклад, для таго каб прыцягнуць увагу ўдзельнікаў і адарваць іх ад кампутараў (бо заняткі праходзілі ў кампутарнай зале), яна магла зняць боты, ускочыць на стол альбо папоўзаць па падлозе і ўкусіць удзельніка за лытку і г.д.



Ці ёсць у тваёй "трэнерскай кухні" спецыяльныя, эксклюзіўныя "стравы" ці "спецыі", без якіх ты не абыходзішся ні на адным трэнінгу ці семінары?

Не магу сказаць, што зусім не абыходжуся, але люблю наступнае: розныя творчыя методыкі, пад час якіх удзельнікі выпрацоўваюць прадукты — напрыклад, калаж, мандалас, агульныя спевы (на жаль, выкарыстоўваем вельмі рэдка, але вымушана прызнацца: найперш з-за таго, што мне мядзведзь на вуха наступіў). Пець не ўмею, але вельмі люблю, калі іншыя спяваюць!



Калі ласка, прапануй некалькі парадаў трэнерам-пачаткоўцам.

- Абірайце тэму, якая падабаецца.
- Не шкадуйце часу на знаёмства і стварэнне атмасферы.
- Не станавіцеся ў пазіцыю эксперта, калі вы ім не з'яўляецеся.
- Арыентуйцеся на мэту, а не на паслядоўнасць праграмы. Можна не баяцца часам адмовіцца ад запланаванага. (Але для гэтага звычайна лепш мець прадуманы варыянт B.)
- Знайдзіце сабе добрага партнёра, з якім можна "спяваць на два галасы". Вельмі добра, калі вы не толькі з'яўляецеся аднадумцамі, але і можаце дапаўняць адно аднаго: адзін любіць праводзіць энерджайзеры, другі — чытаць лекцыі, адзін больш здольны да распрацоўкі праграм, а другі — да яе прэзентацыі і г.д.
- І любіце людзей!

Падрыхтавала Святлана Гаўдзіс

Очень субъективный образ развития профессионализма тренера

Елена Карпиевич, Татьяна Краснова

Елена Карпиевич — тренер, преподаватель. E-mail: karpievich@tut.by
Татьяна Краснова — тренер, преподаватель. E-mail: tikrasnova@yandex.ru



Откуда может в настоящее время обычный белорусский тренер получить помощь для развития своей профессиональной компетентности? Что преобладает сегодня в процессе профессионального развития типичного белорусского тренера неформального образования: обучение на замеченных ошибках, самообучение, “обучение на подножке автобуса” — в процессе перемещения с коллегой от одного места работы к другому, чтение книжек, участие в тренингах, а может быть супервизия, индивидуальное консультирование[1]? Наверное, было бы любопытно организовать исследование вокруг данных вопросов и зафиксировать “объективную” картину. Авторы данной статьи предприняли попытку провести такой пилотный опрос, используя в качестве испытуемых самих себя. Получившийся материал, безусловно, изобилующий субъективизмом и эмоциональными вспышками, можно предложить рассматривать как повод для очередного, на этот раз инициированного Фестивалем неформального образования (15–17 сентября 2006 года), размышления о формах не эпизодической, а постоянной поддержки профессионального (да и личностного, не будем скромничать) развития тренеров. Возможно, наступил момент, когда НГО создадут собственную институцию супервизии (или мы назовем ее как-то по-иному) и экспертизы программ тренингов для тренеров? А может быть мы уже опоздали, и в такой практике нет потребности, поскольку в последнее время семинаров и тренингов становится все меньше и меньше… Об этом и не только об этом далее в тексте размышляют Елена Карпиевич и Татьяна Краснова.

Первый вопрос, который хотелось бы поставить, связан с провозглашаемой в нашей практике ценностью запроса участника на получаемое образование. Один из мифов, которые нас объединяют — обучение эффективно, если у участника изначально есть мотив и сформулирован запрос. Если же этот тезис повернуть к себе, то логичным становится вопрос: а **можешь ли ты внятно сформулировать запрос на развитие собственной профессиональной тренерской компетентности?**

— Фиксирую, что вопрос звучит слишком прямолинейно.

— Согласна с тем, что вопрос достаточно “резкий”, но, с моей точки зрения, он оправдан для ситуации временного ритма, в котором сегодня вынужден работать белорусский тренер.

— Кстати, примерно в такой же форме мы задаем его участникам: каким вы видите результат своего участия в тренинге? Что бы вы хотели вынести с семинара? Чтобы на него ответить, гораздо легче к чему-то “прикрепиться”, например, к какому-либо готовому предложению (а что предполагается в тренинге?), “примеривая” его на себя.

— Пытаясь ответить на этот вопрос честно, например, я столкнулась с трудностью формулирования, с одной стороны, конкретного запроса на помощь и, с другой стороны, вопросов к себе, позволяющих произвести ревизию своей профессиональной деятельности. В этой ситуации, конечно, было бы неплохо иметь возможность обратиться к коучу[2], который помог бы такой запрос сформулировать. Но, увы, такой институцией белорусское тренерское сообщество не располагает.

— Все эти размышления “вокруг да около” не отменяют прямого ответа на прямой вопрос. Не пытаясь размышлять слишком долго, отмечу то, что первое приходит на ум. Я хотела бы освоить метод кейс-стади во всей его полноте. Кстати, этот метод мог бы использоваться более широко не только в практике моей работы с разными целевыми группами, но и в тренингах для тренеров НГО. А еще с большим удовольствием хотела бы научиться делать мультимедийные презентации такого качества, чтобы они были не просто красивой упаковкой большого объема материала. Очень часто мультемедийные презентации являются весьма завуалированным способом заниматься обыкновенной трансляцией информации. Особенно это проявляется, когда реализуется попытка поместить на слайд как можно больше каких-то сведений. По сути своей это мало отличается от обыкновенной академической лекции, которой часто противопоставляется тренинг или семинар.

[1] Обсуждение проблемы создания практики консультирования для тренеров ведется в нашем сообществе достаточно давно и на разных образовательных событиях. В частности, такую идею высказывала Л.Кирилюк еще на конференции, посвященной результатам проекта “Школа тренеров”, реализованного партнерскими организациями Беларуси и Швеции.

[2] Коучинг — профессиональная помощь человеку в определении личных и профессиональных целей и способов их достижения, в приобретении тех навыков, которые нужны клиенту для повышения личной эффективности, в преодолении сложных внутренних ситуаций, при сохранении спокойствия и продуктивности в трудные времена.

— Я продолжила бы этот список: в целом не хватает навыков (=автоматизированных умений); чуткости к ситуации, разворачивающейся здесь-и-сейчас в группе; умения "смотреть и видеть" групповую ситуацию открытыми глазами; навыков работы с собственной уверенностью; умения замечать и учиться на ошибках, и просто не хватает взгляда со стороны.

"Мы начинаем обнаруживать свои пределы только тогда, когда начинаем работать и развиваться. Есть ограничения, которые преодолимы. Например, вы можете быть не очень общительны в жизни. Зная, что вам надо уделять много внимания общению в группе — вы можете развить у себя внимательность к другому человеку и, как следствие, улучшить свою общительность. Но есть ограничения непреодолимые. И осознание их болезненно. При этом нужно принять то, что есть. Нельзя застревать на недостижимом…

…Конечно, тренер должен совершенствоваться, как личность. Но зачем? С какой целью? Если целью является понимание себя во всем разнообразии проявлений и в связи с этим и понимание других людей и жизни в целом, то этот путь ведет и к совершенствованию его взаимодействия с членами группы. Если цель — сделать себя идеалом, эталоном для подражания, то этот путь к секте, а не к тренингу. Он ограничивает как тренера, так и членов группы в их развитии и восприятии жизни во всем ее разнообразии" [1].

— Как ты думаешь, насколько типичны наши с тобой запросы для других тренеров, и не увлеклись ли мы излишне эгоистичными излияниями? А если все-таки возможен типичный список запросов, то может быть это знаковое явление, свидетельствующее о "провалах" системы (хотя, по большому счету, в НГО ее и не существует) подготовки тренеров и о новых веяниях и запросах со стороны потребителей предоставляемых нами образовательных услуг.

— Из небольшого опроса ближайшего круга товарищей по цеху удалось выяснить, что для наших коллег сегодня актуально: осуществляя рефлексию своей практики, диагностировать болевые точки, которые чаще всего встречаются в работе со специфическими целевыми группами; определить уровень своей тренерской компетентности и перспективы ее совершенствования; разработать способы подбора, подготовки раздаточных материалов для участников, систематизировать их типы и функции; приобрести умение работать с различными точками зрения, представляемыми на семинаре, включая их в обсуждение, выстраивая на их основании содержательное обсуждение и т.д.

"В реальности же вовсе не 100% участников приходят на семинар с целью научиться или решить конкретные задачи. Из высказываний участников:

- хочу узнать вообще, что это такое — тренинг;
- давно я не учился, хочу чего-нибудь нового (хоть чего!) устал от бега по кругу;
- а меня фирма послала на семинар, что ж не сходить…;
- много слышал об этом тренере (фирме, теме), любопытно посмотреть;
- мне резюме нужно "разукрасить", а здесь приличный сертификат, солидная фирма;
- людей посмотреть… себя показать… полезные знакомства завести….

Говорят, в какой поезд сядешь — туда и приедешь. Куда ВЫ едете?" [2].

Завершая небольшой обмен мнениями, предположим, что, возможно, тренеру в порядке профилактики профессиональной деформации полезно задавать себе регулярно некую совокупность вопросов, позволяющих проводить анализ собственной деятельности. Например:

- Что у тебя получается делать на тренинге (семинаре) хорошо? На каких основаниях ты делаешь такое заключение (приведи пару примеров)?
- Каких навыков, компетентностей[3] тебе не хватает?
- Как я могу достичь того, чего мне не хватает?
- Чувствуешь ли ты себя уверенно в группе? На чем основана эта уверенность?
- Что обычно перед началом семинара вызывает у тебя тревогу? Как и чем тебе удается компенсировать эту тревогу?
- По каким признакам ты определяешь, насколько неудачным или удачным был проведенный семинар или тренинг? И т.д.

Далее список этих вопросов можно уточнять, а также дифференцировать в зависимости от степени профессиональной опытности тренера.

Кроме того, можно попытаться составить таблицу[4], "форматирующую" смысловое поле запроса тренера на обучение, которая была бы сконструирована на формально-логических основаниях и претендовала на роль "универсального средства", позволяющего отслеживать в том числе и запросы участников (ниже приведен возможный вариант такой таблицы). Пользоваться ей достаточно просто: необходимо просто задать себе вопрос "Чего мне не хватает для эффективной тренерской деятельности?", и далее двигаться по клеточкам таблицы (например, не хватает элементов экипировки, а именно новой информации по теме…).

[3] Очень продуктивно для самоэкспертизы использовать перечень компетентностей тренера, описанных в книге Л.М. Кроля, Е.Л. Михайловой "Тренинг для тренеров: как закалялась сталь". М., 2004.

[4] При составлении таблицы использовались идеи из текстов: Астафьева Л. Навигатор для желающих учиться, или по каким критериям оценивать бизнес-семинар. Консалтинг и тренинги Санкт-Петербурга — **http://www.treko.ru/show_article_379**; Кроль Л.М., Михайлова Е.Л. Тренинг для тренеров: как закалялась сталь. М., 2004. — (Библиотека психологии и психотерапии. Психология и бизнес, вып. 100).

Таблица 1. "Смысловое поле" для формулирования запроса тренера на обучение

Экипировка	Информация	Новизна информации Востребованность информации Практичность информации Способ работы с информацией Способ упаковки информации и т.п.
	Инструментарий	Новизна методов, методик, приемов Потенциал "обучаемости" методов (возможность инициировать изменения в мышлении) Технологичность методов (возможность их использования в профессиональной деятельности) Соразмерность методов и содержания Соответствие методов групповой динамике и т.п.
Образцы (прецеденты) для подражания (воспроизведения, повторения)	Тренер	Авторский стиль ведения тренинга Авторские "мифы" эффективного тренинга Чувствительность к "ситуациям" Эксклюзивность авторской модели тренинга "Режиссура" ведения тренинга и т.п.
Целостность практики	Модель тренинга	Концепция тренинга Аксиоматика тренинга Результативность тренинга Инструментальность (возможность пользоваться для решения профессиональных задач)
Зеркало	Обратная связь	Рефлексия целей своей профессиональной деятельности Преодоление профессиональных стереотипов и установок Работа с собственной тревожностью или уверенностью и т.д.
"Полигон"	Экспериментирование	Пробы во вне тренинговом пространстве новых методов, вопросов, идей и т.п. Расширение ролевого репертуара тренера и т.п.

Предположим, что тренеру удается внятно сформулировать запрос или оформить интенцию на поиск возможностей преобразования качества своей деятельности, тогда возникает следующий вопрос: **есть ли тебе с кем обсуждать и рефлексировать свою практику (отвечать на свой запрос)?**

— К сожалению, могу констатировать, что лично у меня практически нет возможности обсуждать свою тренерскую и преподавательскую практику. Данную фиксацию я позволяю себе сделать публично лишь потому, что есть ощущение, что моя ситуация достаточно типичное явление в тренерской среде.

— Думаю, что самое главное — это поверить в то, что рефлексия является средством, с помощью которого можно совершенствовать свою деятельность, что она позволяет ее продуктивно исследовать. И хотя педагогами и психологами такая функция рефлексии давно обоснована, речь, наверное, идет именно об уверовании в ее силу. Это может показаться странным, но рефлексия не слишком распространена в нашей деятельности. Приходится считаться с правдой жизни: например, с тем, что сразу после семинара на рефлексию, как правило, не хватает ни времени, ни сил. А затем, спустя некоторое время, исчезает острота момента. Это сложная деятельность, которая требует много времени, а возможно и опосредованного участия других специалистов. Именно поэтому актуально сегодня ставить вопрос о коуче для тренера.

— Второй немаловажный момент: чаще всего, обсуждая собственный семинар, мы не столько осуществляем рефлексию, сколько просто обмениваемся своими "горячими" впечатлениями о том, что получилось, а что не удалось. Но вряд ли такого рода обмен мнениями можно назвать рефлексивной практикой. Наблюдения показывают, что чаще всего тренеры обсуждают после семинара, прежде всего, деятельность участников — что они делали или не делали, насколько были продвинуты, способны к обучению, открыты и неагрессивны. Обсуждение также касается того, насколько сработал или нет тот или иной использованный метод, как его можно усовершенствовать, насколько было освоено содержание. Однако вопрос стоило бы задавать по-другому: "Что делал я как тренер?" и "Какие эффекты эта де-

ятельность вызывала у участников?" Возможно, приобретенные навыки рефлексии "о" действии приведут к способности рефлексировать "в процессе" действия…. А это и является одной из отличительных черт профессионала.

Обобщая вышесказанное, делаем вывод: в тренерской среде пока приоритет "делания" по-прежнему превалирует над приоритетом анализа. Согласно этим приоритетам и распределяется наше профессиональное время. Хотя вряд ли мы сможем когда-нибудь позволить себе иное соотношение, но "запараллелить" эти два процесса, думаем, необходимо.

Возможно, запаздывание рефлексии происходит потому, что практика тренерства не доросла до своего "кризиса идентичности". Или просто тренеры не позаботились об организации развивающего образовательного пространства для самих себя. Хотя формы, организующие рефлексивное пространство, позволяющее тренеру анализировать свою деятельность, в принципе известны. Это "тренинги для тренеров", клуб, кружок [3], уже неоднократно упоминавшиеся в статье коучинг, супервизия и т.д. Но вопрос заключается в том, могут ли эти формы эффективно работать в белорусском пространстве? И что необходимо сделать, чтобы они работали?

Наверное, для расширения кругозора и горизонтов повышения собственной компетентности тренерам НГО полезно периодически заглядывать в кухню обучения бизнес-тренеров. Например, заслуживают внимания пожелания, высказываемые бизнес-тренерами и консультантами к руководству своих компаний в отношении повышения своей квалификации [4]. Если проецировать ситуацию на сферу неформального образования, то приходится констатировать, что ее тренеры, к сожалению, имеют возможность предъявлять требования только к себе и друг к другу, и эти пожелания могут быть переинтерпретированы как возможные формы для собственного саморазвития.

Так, бизнес-тренеры ожидают для себя организации посещения конференций, семинаров, тренингов. Пожалуй, это направление повышения квалификации самое популярное в нашей практике: по всевозможным рассылкам мы получаем информацию и реагируем на тему / имя тренера / название организации, которая проводит тренинг.

Модной является и тема проведения регулярной супервизии на всех этапах работы. Бизнес-тренеры и консультанты определенные надежды возлагают также на проведение внутренних обучающих семинаров, в частности, методических. Конечно, в деятельности ряда организаций НГО взаимообучение как форма повышения квалификации встречалась и наверняка встречается до сих пор. Особенно это было популярно на начальном этапе развития тренерства в неформальном образовании, когда остро стоял вопрос о методическом оснащении, и важно было обменяться теми новинками, которые "завозили" к нам зарубежные тренеры. Интересно было бы проанализировать, почему сегодня практика взаимообучения не так распространена в сфере НГО: нечем обмениваться, нет на это времени, обострилась конкуренция между организациями?

Бизнес-тренеры озадачены также необходимостью написания книг, статей. Кроме развития собственных исследовательских способностей, данный вид деятельности решает ряд прагматических задач. Как отмечает независимый тренер-консультаент И. Иголкина, книга защищает права автора на собственные разработки, позволяет произвести "отстройку от конкурента", читатель, заинтересовавшись книгой тренера, может прийти на тренинг, семинар, встречу [5]. В определенном смысле, публикация — это определенный показатель тренерского профессионализма. Причем, во многих случаях делается акцент на авторские работы, в идеале описывающие авторские методики. В нашей же ситуации тренеры — это все-таки в большей степени практики, которые предпочитают организовать какую-то конкретную деятельность, это коммуникаторы, а не исследователи. Хотелось бы напомнить самим себе, что написание статей выполняет важную роль не только презентации опыта вовне, но также рефлексии тренерской деятельности, которой не хватает, на наш взгляд, сообществу.

В данном исследовании говорится также о необходимости особой заботы о пополнении библиотеки тренера. Некоторые считают необходимым создание списков литературы, обязательных для прочтения всеми. Несомненно, мы — не менее читающая прослойка профессионалов, хотя есть ощущение, что для более эффективной работы с новыми книгами по тренерству необходимо: время для вдумчивого чтения (если честно сказать, то чаще всего тренерские книги не читаются, а просматриваются, а еще чаще — просто греет сам факт наличия новых книг), а также пространство для их обсуждения. Чаще всего мы же организовываем презентации своих книг и пишем рецензии на чужие. А эти формы имеют свои границы, и не дают возможности для многостороннего содержательного обсуждения наших (и не только наших) печатных опусов.

Среди множества старых и новых идей в вышеприведенном исследовании упоминается и такая малоизвестная форма, как балинтовские группы. Опыт проведения балинтовской группы уже предпринимался нами в рамках проекта "Школа тренеров" (2-я школа-семинар). Эта форма направлена на повышение профессиональной и психологической компетентности посредством анализа межличностных отношений и взаимодействий специалистов коммуникативных профессий в трудных случаях их деятельности. Одной из основных задач балинтовских групп является осознание искажений и "слепых пятен" в межличностном восприятии и восприятии себя, блокирующих продуктивные профессиональные отношения с людьми.

Кроме того, можно удивиться, что прагматичных коллег из бизнеса "греет" такая близкая для нас форма, как тренерские клубы. В нашей ситуации аналогом этого могли бы стать тренерские кружки. Пожалуй, они могут стать самыми простыми формами поддержки перманентного развития профессиональной компетентности. Задачи, которые решали бы эти сообщества, вроде очевидны: обмен опытом, информацией, экспериментирование с оперативной обратной связью.

→

"Пообщавшись на "клубные" темы более чем с 60-ю тренерами-консультантами из 6 городов СНГ, а также посетив встречи нескольких профессиональных клубов Санкт-Петербурга и Москвы, автор увидел следующие формы их существования…:

- Клуб как постоянно действующая очная конференция сторонников определенной школы
- Клуб как способ поиска Клиентов, рекламодателей, подрядчиков (в частном случае — Клуб как способ получения заказов Президентом клуба)
- Клуб как один из способов финансирования его Организаторов (например, с помощью членских взносов и торговли сертификатами)
- Клуб как некая корпоративная организация, лоббирующая профессиональные интересы (расценки на работы, корпоративные стандарты на работы и т.п.)
- Клуб как место совместного отдыха, развлечения
- Клуб как коллективная психотерапия его участников
- Клуб как школа начинающих специалистов
- Клуб, организованный "назло" другому клубу, несколькими "изгнанниками" [6].

"Участники Клуба должны ежеквартально, а лучше ежемесячно доказывать свое право на участие в заседаниях, демонстрируя свой профессиональный уровень…

…На каждое заседание Клуба его члены приглашаются персонально.

…Регулярные выступления участников с докладами по тематике Клуба (правило: в течение сезона каждый участник должен сделать хотя бы одно сообщение).

…Доклады проводятся только по схеме: «заблаговременное предоставление письменных тезисов — корректировка — собственно доклад — обсуждение доклада». …Желательными моментами являются новизна сообщаемой Докладчиком информации; ее практическая ценность для слушателей; наличие конкретных бизнес-задач из практики.

…Участие в интерактивных обсуждениях, которые открыто проводятся на крупнейшем в СНГ и Балтии интернет-форуме по решению бизнес-задач и позволяют членам Клуба и их потенциальным Клиентам оценить друг друга.

…По результатам заседаний Клуба регулярно выходят печатные публикации" [6].

Кстати бизнес-тренеры практикуют даже выездные одновечерние заседания открытых клубов, например, в таком режиме работает Пилот-клуб. Причем, работа строится в формате "проигрывания" тренерами реального тренингового модуля с последующим обсуждением с пристрастием [7].

Самая большая проблема в организации клуба или кружка тренеров, на наш взгляд, это "длелние" его работы. Напомним, что наш кружок тренеров просуществовал всего лишь один учебный год. Для сравнения, сошлемся на уже упоминавшийся опыт Санкт-Петербургского клуба консультантов и тренеров, организаторы которого с явной гордостью пишут о своем двухлетнем существовании и противопоставляются клубам, просуществовавшим парутройку встреч. В чем загадка продолжительности жизни неформальных тренерских сообществ? Может быть, стоит "подсмотреть" находки других тренерских клубов?

Эти маленькие организационные подсказки, конечно, могут быть очень полезными, но являются ли они необходимым и достаточным условием для поддержания работы клуба? Или более значимым все-таки является человеческий фактор, а именно факт наличия организатора, который своей энергетикой будет поддерживать рамку сосуществования сообщества? Возможно, есть и иные, более глубинные причины. В одном из частных разговоров опытный тренер НГО высказал следующую мысль: поскольку опыт тренингов и семинаров в рамках деятельности третьего сектора сведен до минимума, то в клубах и кружках тренеров нет необходимости. Сейчас мы переживаем этап, когда тренеры в разных жанрах практикуют в сфере государственного образования (например, различные институты повышения квалификации). А это несколько иная практика: не столько чистых тренингов, сколько учебных курсов с элементами тренинговой работы. Нельзя не согласиться с данной фиксацией, но каково ее следствие для практики тренингов, семинаров НГО? Как известно, мышцы без тренировки атрофируются. Если тренер не будет иметь возможности поддерживать свою форму не только в непосредственной практике, но и в зоне повышения квалификации, то мы рискуем окончательно "выпасть" из контекста общих тенденций развития данной сферы образования. Например, бизнес-тренеры фиксируют, что именно в настоящий период времени происходят очень существенные изменения в направлениях их работы. А что мы можем сказать о содержательных изменениях в нашей деятельности, о новых тенденциях?

Или наш прогноз слишком пессимистичен и необоснован?

"Бизнес-тренеры в их наиболее распространенном варианте — мастера по ликвидации безграмотности — канут в прошлое. …Нынешнюю ситуацию на рынке тренингов можно охарактеризовать как переломную. …Кризис несоответствия рынка спроса и предложения достиг своего пика. Спрос на тренинги растет в одном направлении, а предложение тренинговых услуг движется в совершенно другом. …Рынок предложения тренинговых услуг наконец-то должен повернуться к Клиентам лицом, изучить их реальные потребности и грамотно их удовлетворить — об этом говорили на конференции все! А по законам психологии это означает, что реально это делают немногие из говорящих эти красивые слова." [8].

Все вышесказанное вытекало из тезиса о необходимости специально организованного пространства, институций развития компетентности тренера. Но есть и более простой, на первый взгляд, способ поддержки тренером своего профессионализма – работа с обратной связью участников, полученной после тренинга, семинара.

И при таком полагании возникает следующий вопрос: **а хватает ли тебе обратной связи от участников для понимания того, что тебе необходимо изменить в собственной тренерской деятельности?**

"Учитесь конструктивно критиковать себя. Тогда никто не скажет вам ничего такого, чего бы вы уже не сказали себе… Для нашего обучения важны не сами ошибки тренера, а его отношение к ним. Если после неудачного тренинга вы начинаете себя винить, искать оправдание в плохом поведении группы или отдельных ее членов, то этот тренинг не будет для вас обучающим. Наоборот, такая реакция остановит ваше развитие как тренера" [1].

– Первая реакция на вопрос – единодушное и однозначное "не хватает"… Отсюда рождается страх, что тренер пребывает в иллюзорной реальности.

С другой стороны, на данный вопрос можно ответить другим вопросом: а чего мы, тренеры, ждем от обратной связи? Оценок, похвалы, подсказок, указаний, рекомендаций, поддержки или чего-то иного? В зависимости от ожиданий, наверное, ответ может уточняться и менять свое качество – быть положительным или отрицательным.

– В самом начале моей тренерской деятельности была попытка очень прямо запрашивать оценку способа проведения семинара, а также рассматривать все личные достижения участников семинара в качестве эффекта качественной работы тренера. Присутствовала также большая вера в силу итоговых анкет, которые скорее выполняли функцию повышения самооценки, чем предоставления информации для изменения деятельности. Сейчас более интересно то, каким образом разного типа высказывания участников (по ходу семинара, из анкет обратной связи) перевести в обратную связь для тренера, и как именно их отбирать. Иными словами, это "**трудности перевода**" слов с языка "**фиксация участника**" на язык "**запрос тренеру**". Поскольку есть "разрыв" между этими двумя языками, может быть смириться с тем, что прямых ответов от участников как ожидаемой нами обратной связи на тот или иной аспект тренинга и не может быть.

– Вообще очень забавно сравнить реакцию на анкеты обратной связи от участников начинающего и опытного тренеров. Чаще всего начинающий тренер сразу же бросается за чтение еще "тепленьких" анкет или эссе, а опытный спокойно укладывает их в коробку с раздаточным материалом и прочими канцелярскими мелочами, оставшимися после тренинга. Почему так происходит? Рискну предположить, что за редким исключением, ответы анкет после разных (!) тренингов и семинаров как близнецы братья похожи друг на друга. Может быть, это происходит потому, что вопросы анкет, или модели тренингов, по большому счету, одинаковые? В свое время меня очень удивило содержание обратной связи участников, вывешиваемое на разных тренерских сайтах. По принципу она очень напоминает обратную связь и наших участников. Эта проблема **неспецифичности (неконкретности)** обратной связи очень затрудняет ее использование в качестве средства развития, а именно эта функция является классически приоритетной для обратной связи. Обратная связь для последующих изменений, а не просто для констатации. Эта идея фиксируется в понятии цикла управления изменениями качества (в целом, и образовательного процесса в тренинге, в частности): **проектирование – реализация – обратная связь – проектирование**. И в этом смысле лично мне не хватает именно такой обратной связи от участников, со-ведущего, которую можно было бы использовать для изменения получившегося результата или случившегося процесса.

Безусловно, эта проблема многоуровневая. За неспецифичностью обратной связи может скрываться и неумение участников вербально оформить, описать случившиеся / неслучившиеся с ними образовательные эффекты. Кстати, практика написания резюме также требует способности оформления самоизменения во внятный текст: умею, могу, понимаю и т.п. Но рефлексивная компетентность участника – это лишь одна сторона проблемы. Вторая – **это неочевидность происходящих образовательных процессов (а соответственно и результатов) для самого тренера**. И этот момент – уязвимое место для тренингов и семинаров, строящихся по модели обучения посредством опыта Д. Колба, основывающихся на приоритете ценности "выращивания". Можно так закрутить этот процесс "выращивания", пытаясь уйти от трансляции готового знания, что потеряется и смысл, и процесс, и результат тренинга.

В этом смысле, для того чтобы обратная связь работала в функции управления изменениями, тренеру не-

→

обходимо честно и реалистично сформулировать тайные и явные цели того, что он делает, и определить процессы их обеспечивающие. И в соответствии с ними формулировать вопросы или форму обратной связи. Это также требует от тренера соответствующих умений. Например, "цена" вопроса "Каковы для Вас три главные результата тренинга?", с точки зрения потенциала обратной связи как инструмента управления, очень низкая. Вполне очевидно, что ответы типа: получил новый опыт, познакомился с новыми методами, обменялся своим опытом и т.п., дают не слишком большие возможности для изменения. Чтобы не быть уж совсем эгоистами, отметим, что не слишком развивающим этот вопрос является и для самого участника.

Еще одна характерная тенденция, затрудняющая работу с обратной связью с целью самоизменения тренерской деятельности, состоит в том, что в ней часто превалируют эмоциональные реакции участников. Отсюда следует традиционная проблема оценки образовательного события на уровне "реакция" по модели Киркпатрика [9]. Хотя у тренера по мере приобретения опыта часто формируется пренебрежительно-снисходительное отношение к эмоциональным позитивным всплескам в анкетах участников, может быть стоит контролировать возникновение этого ощущения (раздражение тренера от похвалы), и рассматривать факт их наличия как необходимое, но недостаточное условие тренингов и семинаров. Эта банальность как-то по-другому начинает "играть", когда узнаешь, что, например, в практике системы обучения МВА, несмотря на всю "продвинутость" слушателей, преподаватели регулярно сталкиваются со страхом учебы и напряженной атмосферой аудитории и предпринимают немало усилий, которые очень высоко ценят, для изменения ситуации и создания так называемой атмосферы доверия.

Вообще вопрос полезности обратной связи настолько сложный и серьезный, что достоин отдельной практики — коучинга для тренеров НГО. Хотя, возможно, приобретя популярность в бизнес-тренингах, в кадровом менеджменте, эта практика не сможет прижиться в неформальном образовании Беларуси на данном этапе. Она является дорогостоящей, и в сложившейся ситуации не совсем адекватно предлагать ее для тренеров, которые вообще ограничены в возможности хоть какой-то работы со своими целевыми группами. Хотя, с другой стороны, очень хочется надеяться на то, что тренер, прошедший эффективный коучинг, приобретя опыт самоанализа, самоосмысления своей деятельности, может в дальнейшем более гибко и безболезненно искать решения разного рода проблем в ситуации стресса во время набора участников, подготовки, проведения, а также переживания последействия семинара или тренинга. Поэтому может быть скоро все таки наступит момент начала подготовки коучей для тренеров НГО?

Предположим, что тренерское сообщество, преодолевая все трудности, укрепило прежние и создало новые возможности повышения квалификации. Давай попробуем уточнить его специфику, задумавшись над тем, **за какое свое обучение ты готова сегодня заплатить (деньгами и временем)? И как ты хотела бы, чтобы тебя учили?**

"«Хороший» семинар оставляет после себя ВПЕЧАТЛЕНИЕ.

«Результативный» семинар дает ИЗМЕНЕНИЕ (нашего видения, понимания, стратегий) и ВОПЛОЩЕНИЕ этих изменений в нашем опыте. А это и называется обучение."[2].

Вопросы, конечно, очень серьезные, потому что у нас как у взрослых обучающихся остается не так уже много жизненного времени, чтобы тратить его на "какое-то там обучение про запас". Банальное знание о специфике взрослого обучающегося, которое, к сожалению, часто забывают сегодня тренеры, состоит в следующем: в сознании взрослых учащихся время становится короче. Соответственно меняется отношение **к перспективе применения знаний: от отсроченного к незамедлительному использованию.** Особая ценность жизненного времени и стремление при помощи учебной деятельности решить важные жизненные и профессиональные проблемы, определяют ориентированность взрослого обучаемого на результат и озабоченность тем, как научиться делать нечто самым быстрым, легким и дешевым способом [10]. Конечно, обучение взрослых имеет много и иных специфических аспектов, которые неоднократно обсуждались и на конференциях, и на фестивале НГО, но воз если и не ныне там, то недалеко отъехал. Конечно, понимание этой проблемы присутствует в сообществе тренеров, подтверждение — опрос лидеров общественных организаций, опубликованный в журнале "Адукатар" (№1(7), 2006) под заголовком "Тое, чаму мы навучаем, мусіць мець прыкладны характар" [11], но она далека от решения, причем это характерно для всей сферы обучения взрослых.

— И все таки, если возвращаться к личным авторским позициям по этим вопросам, то моя готовность платить (в широком смысле слова) за свое обучение определяется, наверное, именем эксперта; претензией на оригинальную модель семинара; темой, которая соотносится с вопросом или проблемой, которая меня беспокоит; подробной, прозрачной программой (не хотелось бы "покупать" кота в мешке).

"На что мы обычно обращаем внимание, выбирая семинар?

- На **имя** автора (ведущего, тренера, преподавателя), на имя фирмы…
- Хорошо, если у тренера есть и**нформационная база** (серия статей, книги, видеокассеты, сайт), где — помимо рекламных — представлены теоретические материалы, типы задач, решаемых данными фирмой и тренером, оценки и результаты уже обученных…
- На **мнение других** людей — мы пользуемся слухами, мнениями бывших участников…
- На **рекламу семинара**…

Еще мы можем позвонить по указанным **телефонам** и пособирать информацию там" [2].

— На вопрос о способе обучения легче всего отвечать абстрактно. И тогда на ум приходят, конечно же, общие рассуждения о том, что нужно учить активно, интерактивно, меняя различные виды деятельности, стимулируя меня к высказыванию, потому как, если я буду молчать, со мной ничего важного не случится. Но если совсем уж честно отвечать на этот вопрос, то могу сказать, что мне хотелось бы, чтобы меня учили "естественно".

"Одна из основных особенностей активных методов обучения — это принудительная активизация мышления (вынужденная активность), то есть обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания. В этом сила активных методов по сравнению с традиционными методами, но в этом и их слабость: поскольку активность «держится» прежде всего методом, а реализуется субъектом, то, когда заканчивается метод, на этом может закончиться и активность субъекта, то есть случиться ли самодеяние после того как выполнит свою функцию структурирующий активность метод, всегда остается открытым вопросом. В этом смысле еще необходимо ответить на вопрос, насколько тот или иной активный метод «затрагивает» механизм саморазвития субъекта?" [12, с.39].

— Ничего не могу предложить умнее для преодоления вымученной, принудительной "активности для всех без исключения", как еще раз обратиться к стилям учения. Если продолжать разговор лично о себе, то согласно моему стилю, было бы хорошо, чтобы меня учили неспешно, предоставляя пространство для индивидуальной работы. Если же говорить об этом в обобщенном виде, то хорошо было бы иметь возможность выбирать виды деятельности, выбирать задания, иметь возможность выстраивать свою индивидуальную программу участия в семинаре, возможность сосредоточиться. Последнее для меня особенно важно, многие семинары и тренинги, в которых удалось участвовать, проходили в ситуации цейтнота и интеллектуально-эмоционального надрыва.

В завершение отметим, что сегодня разработаны так называемые "навигаторы" для взрослых обучающихся, предлагающие систему критериев, по которым можно выбирать себе форму и способ учебы. Это очень полезные средства, которые вполне подходят и к нашей деятельности. Как правило, в таких списках критериев отбора присутствуют констатации того, что надо "искать" в описаниях тренингов, чего стоит, и чего не стоит ожидать. Можно было бы к этому перечню добавить и вопрос участника к самому себе: к чему необходимо себя подготовить? (Например, не только тренеру, но и участнику полезно осознать, что за 2–3 дня многим навыкам нельзя научиться, и что процесс учения предполагает готовность поставить себя под вопрос и т.п.)

Окинув взглядом написанное, мы отдаем себе отчет в том, что в тексте присутствует больше разного рода "намеков на", нежели некий целостный субъективный образ идеального развития профессионализма тренера. Хотя, можно попытаться дать "школярский ответ" на поставленный вопрос: систему развития профессиональной компетентности необходимо специально выстраивать — вводить практики супервизии, коучинга, балинтовских групп, создавать клубы, кружки, которые были бы пространством реализации запроса тренера на саморазвитие. И формулированию этого запроса тоже нужно учить.

Продвигаясь к раскрытию образа развития профессионализма тренера неформального образования, мы пока попытались остановиться и отрефлексировать отдельные проблемы развития тренерской компетентности. **Соответственно продолжение данных размышлений должно последовать.** ■

Список использованной литературы:

1. Сартан Г. Н. Личность тренера / "Катарсис". — http://www.katarsis.ru/?section=main&page=ltren
2. Астафьева Л. Навигатор для желающих учиться, или по каким критериям оценивать бизнес-семинар. / Консалтинг и тренинги Санкт-Петербурга. — http://www.treko.ru/show_article_379
3. Краснова Т. Как тренеру повышать свою компетентность "подручными средствами"? // Адукатар, №1 (4), 2005. — С. 26–30.
4. Консалтинг и тренинги Санкт-Петербурга. — http://msk.treko.ru
5. Материалы VII-й Конференции СПб Клуба консультантов и тренеров / Консалтинг и тренинги Санкт-Петербурга — http://www.treko.ru/show_article_1183
6. Соколов А. Б. Санкт-петербургский клуб консультантов и тренеров (опыт двух лет работы) / Консалтинг и тренинги Москвы. — http://msk.treko.ru/show_article_4
7. Пилот-клуб / Институт бизнеса и кадровых технологий — http://www.hr-training.net/pilot/pilot_club.shtml#2
8. Димитриев Д. В. Повышение квалификации бизнес-тренеров, создание новых тренингов в школе бизнес-тренеров Дмитрия Димитриева / Консалтинг и тренинги Санкт-Петербурга. — http://www.treko.ru/show_article_1179
9. Карпиевич Д. Как можно оценить эффективность семинаров? // Профессиональная кухня тренера НГО. Из опыта неформального образования в третьем секторе. Санкт-Петербург, 2003. — С.160–193.
10. Митина А.М. Зарубежные эмпирические теории дополнительного образования взрослых // Педагогика, N 5, 2003. — С. 79-84.
11. "Тое, чаму мы навучаем, мусіць мець прыкладны характар…" // Адукатар, №1(7). 2006. — С. 2–4.
12. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. 1993. — С. 115.

Выкарыстанне метафар у адукацыі дарослых



Ягор Мароз

Ягор Мароз — старшыня ўправы грамадскага аб'яднання "Фокус-група" (Мінск), псіхолаг, магістр сацыяльнай работы (індывідуальнае і групавое кансультаванне), мае досвед працы ў трэцім сектары з 1997 г.

e-mail: pneumatic@newmail.ru

На пачатку эры Мэйдзі (1868–1912) жыў знакаміты барацьбіт, які зваўся О Намі — Вялізныя Хвалі. Надзвычай дужы, ён добра валодаў майстэрствам барацьбы. Пад час трэніровак ён нават перамагаў свайго настаўніка, але публічна быў такім нерашучым, што яго вучні лёгка баролі яго.

О Намі зразумеў, што трэба звярнуцца па дапамогу да майстра дзэн. Побач, у маленькім храме, у той час спыніўся Хакаю — вандроўны настаўнік, і О Намі пайшоў пабачыцца з ім і распавесці пра сваю бяду.

— Тваё імя Вялізныя Хвалі, — сказаў настаўнік, — таму застанься ў храме на гэтую ноч і ўяўляй, што ты і ёсць гэтыя вялізныя валы. Болей ты не сарамлівы барацьбіт. Ты — гэтыя вялізныя масы вады, якія змятаюць усё на сваім шляху, усё праглынаюць. Рабі так і ты станеш найлепшым барацьбітам у краіне.

Настаўнік зышоў. О Намі сеў і пачаў медытацыю, спрабуючы ўявіць сябе гэтымі хвалямі. Ён думаў пра розныя рэчы. Потым пакрысе ён пачаў усё болей і болей адчуваць хвалі. Ноч ішла, і хвалі станавіліся ўсё большымі. Яны праглынулі кветкі ў вазах. Затапілі нават Буду ў альтанцы. На ранку не засталося нават храма — нічога акрамя прыліву і адліву бязмежнага акіяну.

Раніцай настаўнік знайшоў О Намі ў медытацыі, з мяккай усмешкай на вуснах. Ён дакрануўся да пляча барацьбіта.

— Зараз нішто не здолее патурбаваць цябе, — сказаў ён. — Ты і ёсць гэтыя хвалі. Ты будзеш зносіць усё перад сабою.

У гэты дзень О Намі выступіў у спаборніцтве барацьбітаў і перамог. Пасля гэтага ніхто ў Японіі не быў здольны перамагчы яго.[1]

Калі дзіцячае ўспрыняцце многія лічаць "табула раса", "чыстай дошкай", на якой працуе педагог, ствараючы новую асобу[2], педагагічная праца з дарослымі непазбежна сутыкаецца з іх папярэднім досведам, назапашанымі ведамі, сфармаванымі поглядамі. На навучанне "дакладным" дысцыплінам гэта не моцна паўплывае, бо транслююцца веды. З гуманітарнымі і практыка-арыентаванымі дысцыплінамі ўсё складаней. Напрыклад, калі пад час курсаў павышэння кваліфікацыі настаўнік прапануе выкарыстоўваць адзіны шлях вырашэння праблемы там, дзе ўжо існуе некалькі варыянтаў, якія шматразова выкарыстоўваліся яго "вучнямі" ў практычнай дзейнасці і маюць сваіх прыхільнікаў, яго словы будуць успрыняты крытычна. Калі яго мэта — давесці інавацыйны, нестандартны метад, яму таксама прыйдзецца пераадольваць інэрцыю думак і г.д.

Безумоўна, не трэба кваліфікаваць гэтую акалічнасць як негатыўную: так, з аднаго боку, трансляваць веды ў сітуацыі, калі педагагічная інтэрвенцыя праходзіць праз асабісты "фільтр", больш складана, але ў першую чаргу гэта адбіваецца на самых прымітыўных метадах педагагічнага ўздзеяння, цалкам дырэктыўных. Добры настаўнік/трэнер заўжды валодае спосабамі выкарыстання асабістага досведу сваіх вучняў такім чынам, каб ён не толькі не перашкаджаў, але і дапамагаў у працэсе навучання. Зрэшты, кожная асаблівасць вучня можа быць скарыстана ў якасці своеасаблівага "ключыка" дасягнення педагагічнай мэты.

У гэтым артыкуле я прапаную падрабязна абмеркаваць такі прыём з арсенала прафесійнага педагога, як выкарыстанне метафар. З пункта гледжання тэорыі літаратуры

метафара (ад грэч. Metaphorá — перанос) — від паэтычнага тропа, пабудаванага на знешнім ці ўнутраным падабенстве вобразаў, з'яў, прадметаў. У аснове метафары перанясенне характэрных асаблівасцей аднаго прадмета ці з'явы на іншыя шляхам вылучэння найбольш агульных вобразных рыс і ўласцівасцей... Метафара істотна паглыбляе ўнутраны змест вобраза, надае яму новыя сэнсавыя адценні, што і абумовіла яе выключную пашыранасць у паэтычнай творчасці, мастацкім асацыятыўным мысленні наогул[3].

Нас, безумоўна, не цікавіць метафара ў гэтым, літаратурным сэнсе, хоць заўжды прыемна, калі мова педагога расквечана яркімі, прыгожымі вобразамі. Нас зараз больш цікавіць гэты тэрмін у яго "метафарычным сэнсе", як

іншасказанне, у якім аб'екты апісваемай рэальнасці, сувязі і адносіны паміж імі замяняюцца іншымі, захоўваючы пры гэтым і падкрэсліваючы галоўныя з пункта гледжання

[1] Гэтая і іншыя будыстскія прыпавесці перакладзены паводле: "Плоть и кость дзен". Пер. с англ. В.И. Нелина. Калининград: Российский Запад, 1992.

[2] Хоць да гэтай пары яшчэ ідзе вайна эндагенных і экзагенных тэорый развіцця.

[3] Энцыклапедыя літаратуры і мастацтва Беларусі: у 5-і т. МН., 1986.

генэратара метафары характарыстыкі адлюстроўваемых у ёй рэальных аб'ектаў і іх адносінаў.[4]

Такім чынам, мы будзем размаўляць пра шырэйшае кола прыёмаў і дзеянняў, заснаваных на выкарыстанні вобразнага супастаўлення розных аб'ектаў. Другое вызначэнне падкрэслівае тое, што стварэнне і ўжыванне метафары мэтанакіраванае, і яна ствараецца, каб падкрэсліць некаторыя з'явы, зманіпуляваць увагай "спажыўца" метафары, а калі больш дакладна — змяніць фокус яго ўвагі. Метафара дазваляе далучыць да разумення сухога зместу навучання правае паўшар'е[5], робячы яго больш поўным. Яркія і кампактныя вобразы матафар дазваляюць лёгка запамінаць асноўныя моманты.

У такой шырокай інтэрпрэтацыі могуць быць як мікрапрыёмы, выкарыстаныя ў межах іншых метадаў выкладання матэрыялу, так і самастойныя метады. Не ўкладаючы шмат метадалагічнага сэнсу, але проста дзеля лепшай структурызацыі далейшай размовы прапаную падзяліць педагагічныя метафары па іх "велічыні". Гэта простая і, на першы погляд, фармальная рыса шмат у чым абумоўлівае працу з метафарай.

Мікра-ўзровень

На мікра-ўзроўні праца з метафарамі — гэта ў першую чаргу праца з сімваламі і рытуаламі дзеля аздаблення іншых навучальных методык. Так, напрыклад, пад час правядзення групавой дыскусіі неабходна зарганізаваць паслядоўнасць выказванняў. Падняцце рукі як маўклівая просьба даць слова — вядомы са школы сімвал, які выкарыстоўваецца дзеля гэтага. Але праз сваю відавочную сувязь са школай ён можа не спадабацца дарослым. У трэнінгавай групе ў такіх выпадках традыцыйна замяняюць яго на перадачу маркера ці мячыка наступнаму прамоўцу. Гэта толькі прыклад такой мікра-метафары ў дзеянні. Такая мікра-метафара працуе тым лепей, чым больш прыкметаў рытуалаў яна мае. Містыфікацыя пратакольных момантаў узаемадзеяння "напампоўвае" маленькія дэталі дадатковым сэнсам. Так іх лепш запомніць, а значыць — яны будуць часцей і больш дакладна выконвацца.

Дзіўна, але гэта магчымасць вельмі рэдка выкарыстоўваецца з-за ляноты, недахопу часу/рэсурсаў ці проста з-за меркавання, што праца з дарослымі не патрабуе такіх высілкаў. Але практыка працы з дарослай групай даводзіць, што выкананне працэдур у дарослай групе нашмат цяжэй чымсці ў дзіцячай. Дзеці прызвычаіліся падпарадкоўвацца дарослым, і часцей парушаюць працэдуры праз забыўлівасць ці эмацыйную няўстойлівасць. Тлумачэнне працэдуры дзецям можа дастаткова паспяхова прайсці па форме "нельга, бо я так сказаў". З дарослымі, відавочна, у большасці выпадкаў такія аргументы не пройдуць. Да того-ж, нават пасля ўсталявання правіл і працэдур, іх суб'ектыўнае ўяўленне пра тое, што багаты жыццёвы досвед дае права "перашкодзіць іншаму, але сказаць/зрабіць вельмі важную рэч", зруйнавала шмат педагагічных задумак.

Найскладанейшая група для працы — трэнеры/настаўнікі. Іх крытычнае стаўленне і аналіз працэсу, а не толькі зместу, часта вынікае ў шматлікія "а давайце лепш зробім вось так". Змаўчаць у выпадках, калі адзін трэнер бачыць неэфектыўную працу другога атрымоўваецца толькі ў самых дасведчаных і разважлівых, якія разумеюць, што скончыць методыку ў запланаваным фармаце ў любым выпадку будзе больш эфектыўна, чым перарабляць усё з нуля "ў полі".

Вяртаючыся да працэдуры перадачы права голасу ў групе, у падлеткаў, напрыклад, з-за іх гіперактыўнасці працэдура з падняццем рукі ці перадачай маркера можа лёгка разваліцца. Тады трэба ўскладніць сімвал (болей рытуалізаваць яго): у групе з цотнай колькасцю ўдзельнікаў перадаваць маркер чалавеку насупраць наступнага прамоўцы, або абавязаць у канцы прамовы сказаць спецыяльную рытуальную фразу (напрыклад, "Карфаген трэба зруйнаваць") і г.д.

Свядомасць чалавека працуе так, што нават калі паміж нейкімі падзеямі не існуе ніякай сувязі, яно ўсё роўна стварыць нейкае тлумачэнне, пазіцыянуючы гэтыя з'явы ў агульнай "карце сусвету". Таму не трэба баяцца дадаваць у "сур'ёзныя" заняткі абстрактную сімволіку. Яе нават не варта тлумачыць. Адзінае, чаго трэба перасцерагацца — каб яна не была занадта агульнаўжывальнай, "зацёртай" (як паднятая рука для голасу) і таму нецікавай. Калі не хапае задумак, дастаткова пачытаць у вольную хвілінку адну з кніжак Мірчэ Эліадэ, ці класікаў містычнага рэалізму (Борхеса і г.д.), каб наталіцца міфалогіяй на доўгі час.

> *Імператар Гоэдзей вывучаў дзэн пад кіраўніцтвам Гудо. Неяк ён спытаў у настаўніка: "Дзэн вучыць, што розум і ёсць Будда. Ці так гэта?"*
>
> *Гудо адказаў: "Калі я скажу «Так», то вы вырашыце, што зразумелі без сапраўднага разумення. Калі скажу «Не», то буду супярэчыць таму, што многія разумеюць дакладна".*

Яшчэ адзін прыклад выкарыстання мікра-метафар — гэта рэагаванне на пытанні, на якія з некаторых нагодаў нельга даць простага адказ. Такія сітуацыі не адзінкавыя. Безумоўна, я не кажу пра тыя выпадкі, дзе педагог проста недастаткова кампетэнтны, каб адказаць на пытанне. У першую чаргу гэта тыя пытанні, якія патрабуюць ад настаўніка прыняцця асабістай адказнасці ці ацэнкі нейкай з'явы, якая можа здацца неэтычнай. Напрыклад, прапанова параўнаць якасць паслугаў кампаній-канкурэнтаў і г.д. Можна, безумоўна, наўпрост растлумачыць сваё нежаданне адказваць, але гэта паставіць таго, хто зрабіў запыт, у няёмкае становішча перад групай. Яшчэ адна нагода, якая можа змусіць трэнера пазбегнуць прамога адказу, добра апісана ў наступным каане:

> *Філасаф запытаўся ў Будды: "Без слоў і не моўчкі — перадай мне ісціну!" Будда нічога не адказаў. Філасаф падзякаваў Будду словамі:*
>
> *— Дзякуючы тваёй міласэрнасці, я выправіў свае памылкі і накіраваўся да ісціннага шляху.*
>
> *Калі філосаф зышоў, Ананда запытаўся Будду, што ён зрабіў. Будда адказаў:*
>
> *—Добры конь бяжыць нават ад ценю бізуна.*

Г.зн. гатовыя ці заўчасныя адказы перашкаджаюць пазнавальнай актыўнасці навучэнца, спыняючы яе сваёй яснасцю і катэгарычнасцю. Калі трэнер бачыць, што ўдзельнік групы мае дастаткова рэсурсаў, каб самастойна знайсці правільны адказ на пытанне, магчыма, трэба даць яму шанец дайсці да ўсяго самому.

Таксама здараецца, што вельмі цяжкае/спрэчнае пытанне задаецца дастаткова дасведчаным чалавекам у якасці хітрыка, каб разгарнуць пашыраную дыскусію на гэту тэму і атрымаць магчымасць прапагандаваць свае погляды. Пераход да гэтай тэмы можа не ўваходзіць ў праект занятку, як ён бачыцца трэнеру, г.зн. адцягваць час і рэсурсы ад вырашэння асноўнай задачы. У такім выпадку прапанова замест адка-

[4] Инструменты развития бизнеса: тренинг и консалтинг / Составители Л. Кроль, Е. Пуртова. М., 2001.

[5] Хоць, вядома, самі ўяўленні аб працы правага і левага паўшар'я моцна спрошчаныя і павінны ўспрымацца зноў жа як метафара, выява.



зу метафары, вобраза, прыпавесці не дае магчымасці працягнуць размову. У той жа час гэта не проста маніпуляцыя — прапанаваны ў якасці адказу вобраз можа часткова адказваць на пытанне і заахвочваць да далейшага (але асобнага ад групавага працэсу) разважання над ім.

Мідзі-ўзровень

Нан Ін, японскі майстар дзэн, які жыў у эру Мэйдзі (1868–1912), прымаў у сябе прафесара універсітэта, які прыйшоў распытваць пра дзэн.

Нан Ін наліваў гарбату. Наліўшы поўны кубак , ён працягваў ліць далей.

Прафесар глядзеў на бягучую праз край гарбату і, нарэшце, не вытрываўшы, выклікнуў:

— Ён жа поўны. Больш не ўваходзіць!

— Вось як гэты кубак, — адказаў Нан Ін, — і вы напоўненыя сваімі меркаваннямі і развагамі. Як жа я магу паказаць вам дзэн, пакуль вы не апаражніце свой кубак?

Метафара ў класічным разуменні — гэта кароткая гісторыя, альбо маляўнічае апісанне, якое дазваляе інакш зірнуць на звыклыя рэчы. Як і ў выпадку з кубкам гарбаты, метафара ў першую чаргу ўжываецца ў сітуацыях, калі простае выкладанне матэрыялу або пераканание праз якія-небудзь чыннікі неэфектыўныя. Такія кароткія гісторыі, байкі — вельмі папулярны жанр, і акрамя педагагічнай вартасці маюць таксама літаратурную прывабнасць[6].

Самая першая падстава для ўжывання метафары, аб якой можна падумаць, — гэта выклад новага матэрыялу, які не мае суадносінаў з асабістым досведам вучняў. Успомніце, ці распавядалі вам пра пасажыраў цягніка, якія глядзяць з вакна, калі ў школе ўводзілі паняцце тэорыі рэлятыўнасці.

Таксама метафара выкарыстоўваецца для рашэння выхаваўчых задач і перакананання, паколькі выклікае не толькі рацыянальны, але і эмацыйны водгук. Метафара спатрэбіцца для таго, каб прабіць "шчыт" недаверу, сарамлівасці або апатыі. І нарэшце, метафары актыўна выкарыстоўваюцца пры рашэнні творчых задач.

Тут варта адзначыць, што звычайна прынята адрозніваць метафару і вобразнае параўнанне (хоць у дадзеным артыкуле гэта правіла не выконваецца). Калі ў параўнанні прамаўляецца звязка "гэтакая ўласцівасць Х падобна да гэтакай уласцівасці У", то ў метафары аб'ект параўнання цалкам замяшчаецца: "Х ігрыксуе". Гэта робіць метафару больш далікатным спосабам. Менш відавочным, і таму яна амаль бесперашкодна праходзіць скрозь жорны сумненняў і крытыкі.

З пункта гледжання класічнага псіхааналізу эканомія сэнсаў, якая адбываецца пры складанні некалькіх выяў разам, акумулюе ўнутраную псіхічную энергію, што вызваляецца ў момант яе разумення. Таму цікавасць метафар шмат у чым залежыць ад нечаканасці звязкі: чым складаней сувязь, тым больш яна захоплівае слухача. Псіхалагічны механізм уздзеяння метафары цалкам аналагічны ўспрыманню жартаў і гумарыстычных гісторый і з'яўляецца па сутнасці мініяцюрным інсайтам[7]. Пры гэтым эфектыўнасць уздзеяння шмат у чым залежыць ад асобы таго, хто чуе метафару, сапраўды гэтак жа, як расказаны анекдот па-рознаму ўспрымаецца людзьмі.

Калі манах Нінакава быў гатовы сысці з гэтага свету, яго наведаў майстар дзэн Іккю. "Можна мне даць табе наказ?" — спытаў ён. "Я прыйшоў сюды адзін, — адказаў Нінакава, — адзін і сыду. Чым ты можаш мне дапамагчы?"

— Калі ты лічыш, што ты на самой справе прыйшоў і сыдзеш, то ты памыляешся, — адказаў Іккю. — Дазволь паказаць табе шлях, у якім няма прыходу і сыходу.

Падчас індывідуальнай працы, напрыклад, дадатковых тлумачэнняў матэрыялу адсталаму, у трэнера ёсць магчымасць падабраць выявы, якія найлепшым чынам будуць успрынятыя менавіта гэтым чалавекам. Для гэтага неабходна пабудаваць метафару на аснове выяў, якія выкарыстаў ён сам, "гаварыць на яго мове". Усе мы болей ці меней карыстаемся вобразным мысленнем, асабліва калі яшчэ недастаткова разбіраемся ў тэме гутаркі. І прымеціць выкарыстаныя выявы ў гутарцы не так і складана. "Вяртанне" гэтых выяў, інкарпарацыя іх у ствараемую метафару значна ўзмацняе яе эфект, хоць, вядома, не варта карыстацца гэтай маёй парадай занадта наўпрост, каб не атрымалася "…колеры заходу над гарамі, толькі зялёныя". Сама тая выява, якую выкладчык запазычвае ў вучня, відавочна недастаткова добрая, каб растлумачыць сітуацыю, інакш проста не было б патрэбы ў дадатковых тлумачэннях. Больш таго, яна ўжо выстаялася ў свядомасці вучня, і на ёй складаней зрабіць новыя акцэнты. Тым не менш, удалае сумяшчэнне старых выяў у новай метафары можа шматкроць узмацніць яе ўздзеянне[8].

Таксама метафарычныя выявы валодаюць вялікім патэнцыялам для інсайтаў. Нават без звароту да псіхааналізу ясна, што прыўнясенне новых сувязей, параўнанне, зрушэнне акцэнтаў, якое адбываецца пры метафарычным апісанні, вельмі эўрыстычна. У сітуацыі, калі "за дрэвамі не відаць лесу" менавіта метафара дапамагае злучыць паміж сабой розныя элементы галаваломкі ў адзіную стройную гарманічную выяву. Магчымы і процілеглы выпадак, калі абмяркоўваюцца занадта складаныя тэма і ідэі, каб выразна іх апісаць словамі ў фармальным выглядзе. Тады тлумачэнне вучням ідэй у выглядзе выяў дазваляе атрымаць хоць-бы расплывісты адказ, які потым можна развіць і ў выніку дамагчыся лепшага і больш дэталёвага разумення праблемы. Пры рашэнні творчых задач праца на ўзроўні метафар перад пераходам да ўзроўню фармальнай логікі дазваляе пераадолець "замыленасць", інэрцыю ўспрыняцця і мыслення. Ужыванне метафар (у больш строгай, стандартызаванай форме) стала часткай методыкі рашэння задач ТРВЗ (ТРИЗ)[9].

Заданні, якія прапануюць вучням выказаць свае думкі ў метафарычнай форме, таксама дазваляюць атрымаць ад іх інфармацыю, якая ў іншай сітуацыі засталася б нявыказанай з-за сарамлівасці, уплыву сацыяльных фактараў. Так, у выкладчыка з'яўляецца магчымасць пачуць крытыку ў свой адрас, якая звычайна не выказваецца адкрыта. У сваю чаргу, яна дазваляе і выкладчыку выказаць свае прэтэнзіі або пажаданні да групы і яе ўдзельнікаў. Уласцівая метафары ўмоўная мадаль-

[6] Скрипюк И.И. 111 баек для тренеров: истории, мифы, сказки, анекдоты. СПб., 2006.

[7] Гэты тэрмін выкарыстоўваецца ў шматлікіх псіхааналітычных плынях і азначае "азарэнне", раптоўнае ўсведамленне раней незразумелых з'яў, узаемасувязей.

[8] Гэты прыём актыўна выкарыстоўваўся вядомым псіхатэрапеўтам Мілтанам Эрыксанам.

[9] Тэорыя Рашэння Вынаходніцкіх Задач (Теория Решения Изобретательских Задач) Г.С. Альтшуллера.

насць “як бы” змякчае магчымую рэакцыю з боку таго, на каго накіравана крытыка. Выказаныя ў такой форме заўвагі не закрануць самалюбства, ён не “губляе твар” (гэта ў першую чаргу важна, калі гутарка адбываецца публічна).

Ну і нарэшце, метафара з'яўляецца безумоўна лепшым спосабам выказаць пачуцці публічна. Калі пры рэфлексіі ў канцы семінара або трэнінгу не зададзена выява, у межах якой адбываюцца выказванні, то ў лепшым выпадку можна атрымаць адказы ўзроўню “Мне было добра” або “Усё прайшло нармалёва”.

Макра-ўзровень

Макра-метафарай можна лічыць правядзенне ролевых гульняў. Так, напрыклад, класічныя гульні “Яхта” або “Незаселеная выспа” ніяк не звязаны па сюжэту з паўсядзённым жыццём. Было б глупствам сцвярджаць, што іх мэта — падрыхтаваць удзельнікаў да шпіёнскай працы ў тылу ворага або выжыванню пасля крушэння карабля ў акіяне. Тым не менш, дзякуючы здольнасці спалучыць новы досвед з агульнай тэмай заняткаў і перанесці яго за рамкі гульнявой сітуацыі, ролевыя гульні з'яўляюцца вельмі эфектыўнымі.

Асноўная вартасць ролевых гульняў — іх маштабнасць — адначасова з'яўляецца і іх недахопам. Калі гульня будзе праведзена неэфектыўна, праваліцца, то гэта будзе азначаць страту вялікай колькасці часу, сіл удзельнікаў, можа расчараваць іх у працэсе. Таму пры правядзенні ролевай гульніважна добра падрыхтавацца і зважаць на дэталі.

Ужо ў сітуацыі аповеду параўнальна невялікай гісторыі-метафары вельмі значная роля ўступу, прадмовы. Удзельнікаў неабходна падрыхтаваць да ўспрымання інфармацыі, сканцэнтраваць іх увагу. Калі карыстацца тэрмінамі гіпнатэрапеўтаў, уласна метафары павінен папярэднічаць этап “навядзення”. У выпадку з аповедам, вельмі часта выкарыстоўваецца досыць просты ў засваенні прыём “перакрыжавання рэальнасцей”. Ён пабудаваны на аповедзе некалькіх сюжэтных ліній адначасова, паміж якімі аўтар нечакана пераскоквае ў рамках аднаго надзвычай доўгага складаназалежнага сказа. Гэты прыём зусім не новы. Знаёмая нам прэамбула “Жылі-былі” ў вусным аповедзе разгортваецца ў доўгі наратыў з падрабязнымі расказамі пра тое, якія звяры водзяцца ў трыдзясятым царстве і якія людзі ў якіх церамах жывуць. Неабходнасць сачыць за хуткімі сэнсавымі скокамі апавядальніка прыкоўвае да сябе ўвагу слухачоў, выматвае іх лагічнае мысленне шматлікімі дзеепрыслоўнымі зваротамі і, зрэшты, зніжае крытычнасць да далейшага аповеду, таму дываны-самалёты і цмокі ўспрымаюцца спакойна, выклікаюць не болей здзіўлення, чым рашэнні Мінадукацыі.

Танчэйшы, але вельмі эфектыўны метад — тэматычная арганізацыя[10] працоўнай прасторы групы. Паколькі магчымасцей абставіць ролевую гульню як сапраўдную тэатральную дзею няшмат, можна прапанаваць удзельнікам групы самім стварыць адпаведны рэквізіт[11]. Само стварэнне разнастайнай сімволікі будучай гульні таксама можна рытуалізаваць (напрыклад, абмеркаваць выбар найбольш прыдатных (прыдатных па сэнсу) колераў для кожнай гульнявой фракцыі, суправаджаць усталёўку рэквізітаў харавым дэкламаваннем вершаў і г.д.). Адна з мэтаў усіх гэтых мерапрыемстваў — максімальна адвесці свядомасць удзельнікаў ад штодзённасці і падрыхтаваць іх да новага досведу, перажыванняў, а таксама ўзмацніць суб'ектыўную значнасць падзеі — чым больш намаганняў выдаткавана ўдзельнікам на працэс, тым важнейшы для яго вынік. Пры гэтым важная паслядоўнасць у нашых прапанавах удзельнікам, якая спрацоўвае па прынцыпу “нагі ў дзвярах”: цяжка ўпэўніць сталага самавітага чалавека згуляць ролю Чырвонага Капялюшыка, але калі ён ужо змайстраваў такую выдатную пілотку з каляровай паперы і збегаў у буфет за піражкамі, то шанцаў нашмат болей.

Пра тое, як трэба выводзіць удзельнікаў з ролевай гульні і праводзіць абмеркаванне, было напісана ўжо шмат, таму на гэтым спыняцца не будзем.

У якасці макра-макра-метафары можна прапанаваць тыя выявы, якія ляжаць у аснове жыццёвых сцэнараў і навуковых парадыгм (напрыклад, выява “габрэйскай маці” або “кібернетычны падыход у адукацыі”). Яны надзвычай абагульненыя і мала адрозніваюцца, але аказваюць значны ўплыў на паводзіны чалавека, структуруючы яго светаўспрыманне або прафесійную дзейнасць. Калі жыццёвыя сцэнары лепш пакінуць для вывучэння і працы псіхолагам-паслядоўнікам Берна, то кожны педагог-прафесіянал павінен як мінімум усведамляць у рамках якой парадыгмы навучання і парадыгмы прадмета навучання ён працуе. Безсэнсоўна заклікаць не трансляваць і прапагандаваць уласную пазіцыю, але пры навучанні дарослых вельмі часта можна сутыкнуцца з сітуацыяй, дзе вучань быў выхаваны на іншых ідэалах. У гэтым выпадку важна здолець адрозніць неразуменне матэрыялу і канфлікт пазіцый вучня і выкладчыка.

Шмат гадоў назад жылі ў Кітаі два сябры. Адзін з іх умеў выдатна іграць на арфе, а другі ўмеў выдатна слухаць.

Калі першы граў і спяваў пра гару, другі мог сказаць: “Бачу нападзе гару”. Калі адзін граў на тэму вады, то другі мог выклікнуць: “Вось струменіцца крыніца!”

Але аднойчы гэты слухач захварэў і памёр. Яго сябар-музыка перарэзаў струны сваёй арфы і ніколі больш не граў. З тых часоў перарэзанне струн арфы назаўжды засталося знакам блізкага сяброўства.

Напрыканцы можна нагадаць, што ўспрыманне выяў, метафар вельмі індывідуальна. На прапанаваную выяву накладаюцца асабістыя перажыванні і досвед, непазбежна скажаючы яе. Такім чынам, метафара — гэта прадукт сумеснай працы творцы метафары і слухача. Ніколі нельга быць упэўненым у тым, што вынік будзе супадаць з задуманым. У той жа час моцнае скажэнне першапачатковай задумкі павінна насцярожыць: прыўнесенае слухачом у выяву з'яўляецца для яго на дадзены момант найбольш актуальным псіхічным перажываннем, “прасочваючымся” ў выяву. Да таго, пакуль сітуацыя, якая займае розум слухача, не вырашыцца або страціць сваю актуальнасць, шанцы на паспяховае ўздзеянне з дапамогай метафары вельмі невялікія. Калі яго клопаты звязаны з навучальным працэсам — гэта прамое ўказанне на тэрміновую неабходнасць прапрацаваць гэтую тэму.

Хогэн з манастыра Сэйрэ памкнуўся было чытаць навучанні перад абедам, калі заўважыў, што бамбукавы экран, які апускаецца для медытацыі, не падняты. Ён паказаў на гэта манахам, і двое з іх усталі і скруцілі яго ўверх.

Назіраючы за імі, Хогэн сказаў: “У першага манаха стан добры, не тое што ў другога”.

■

[10] Месмер — адзін з першых гіпнатызёраў, які лячыў захворванні з дапамогай “жывёльнага магнетызму”, арганізоўваў свае сеансы як складаныя пышныя рытуалы з выкарыстаннем алхімічнай і рэлігійнай сімволікі.

[11] Паколькі на ролевую гульню ў любым выпадку ідзе шмат часу, то выдаткаваць на гэта 15–20 хвілін цалкам магчыма.

Как тренеру работать с сопротивлением участников на семинарах, тренингах?

Инна Губаревич, Елена Касьяник





Инна Губаревич – координатор образовательных программ, тренер Социально-педагогического общественного объединения "Чазения".
e-mail: inna_mail@tut.by

Елена Касьяник – тренер ОО "Образовательный центр «ПОСТ»".
e-mail: lena_kasianik@tut.by

"Все новое – уже давно забытое старое", "Лучшее средство обучения – это учитель, доска и мел. А все эти новые технологии не приносят никаких результатов", "На заданный вопрос мы хотели бы получить ответ от **вас**", "Может, не будем писать эссе, вы лучше расскажите, а мы послушаем". С подобной реакцией сталкивался любой тренер, имеющий даже самый небольшой опыт образовательной практики, и может перечислить те трудности, которые он испытывал при взаимодействии с "проблемными" участниками, особенно, если они – взрослые.

Под "проблемными" участниками понимаются те, кто по каким-то причинам различными способами (вербально, невербально, агрессивно, спокойно и т.д.) выражают свою незаинтересованность, неудовлетворенность процессом обучения, тренером, темой семинара или тренинга. Такое поведение участников в тренерском сообществе называется сопротивлением.

Сопротивление может возникнуть в самых разных ситуациях взаимодействия на семинаре / тренинге, и перед тренером стоит непростая задача – найти адекватные способы реагирования на слова и поведение участников, снять возникшие противоречия для того, чтобы найти контакт с аудиторией, оптимальный способ организации процесса обучения, сделать его адекватным по отношению к образовательным потребностям участников, их целям участия, результатам образовательного события.

Поэтому в данной статье хотелось бы не только определить причины сопротивления участников и описать способы реагирования тренера на сопротивление и его нивелирования, а также показать возможность использования сопротивления как часть успешного обучения.

Дадим определение сопротивлению

"Сопротивление – это комплекс эмоциональных и поведенческих реакций, призванных защитить личностные ценности, привычки и отношения от «чужеродного» влияния. Задача сопротивления не допустить болезненных переживаний, связанных с потерей психологической безопасности и снижением самооценки, а также уменьшить напряжение, вызываемое ситуацией неопределенности, напрямую связанную с новизной информации" [1].

По мнению А. Барышевой, сопротивление является "продуктом подсознания и может принимать разнообразные формы" [1]. Она (А. Барышева) считает, что причинами неадекватного поведения участников могут быть избегание ответственности или неприятных чувств, защита своей индивидуальности, отсутствие желания менять что-то в своей деятельности, поведении или, наоборот, желание показать свое влияние на группу, быть в центре внимания.

Анализ работ А. Барышевой, К. Диденко, Р. Земке и С. Земке, М. Кларина позволяет определить достаточно широкий спектр причин, которые способствуют появлению у участников негативной реакции на различные ситуации взаимодействия на семинаре или тренинге, и условно объединить их в несколько групп. Участники могут демонстрировать свое сопротивление по отношению к следующим факторам:

к теме семинара или тренинга.

Причинами такого поведения участников являются:

- предмет обсуждения на семинаре / тренинге не понятен участнику. Например, цели, задачи семинара / тренинга не соответствуют его содержанию или тренер не четко сформулировал предмет обсуждения и путается сам;
- некоторые вопросы на семинаре / тренинге рассматриваются не так, как этого хотели сами участники. Эту причину можно рассматривать с двух сторон.

С одной стороны, недовольство участников может быть связано с тем, что вопросы, актуальные для них самих, не так подробно рассматриваются тренером, а менее интересные вопросы – более подробно.

С другой стороны, при проведении семинара / тренинга тренером не учитываются особенности обучающихся взрослых, с которыми он работает. По мнению исследова-

телей Р. Земке и С. Земке, особенностью обучения взрослых является то, что на образовательных событиях они хотят найти информацию для решения определенных профессиональных или жизненных проблем. Например, для преподавателей на семинаре по теме "Как сделать лекцию методом активного обучения?" конкретным результатом стало бы знакомство со способами активизации познавательной деятельности студентов;

- информация, подаваемая тренером, противоречит существующим у участников представлениям и требует от них переоценки полученных ранее знаний, осмысления опыта. Такая ситуация может вызвать большое количество вопросов у участников, их ироничные замечания, агрессивные высказывания или отстранение от обсуждения [4, 5, 9];

к процессу и / или самому участию в семинаре.

Причинами такого поведения участников являются:

- несовпадение ожиданий участников с тем, что им предлагается выполнять. Например, в программе семинара заявлена работа в малых группах, а тренер проводит ролевую игру. И часть участников отстраняется или игнорирует выполнение задания;
- отсутствие у участников интереса к содержанию и предлагаемому тренером способу работы на семинаре / тренинге, т.е. отсутствие смены видов деятельности — доминирование лекционной формы обучения. Им скучно, они зевают, отвлекаются на посторонние разговоры [3, 5, 9];

к тренеру.

Причинами такого поведения участников являются:

- отсутствие взаимопонимания между тренером и участниками вследствие употребления непонятных для аудитории терминов, нечеткого выражения тренером своих мыслей. Он часто повторяется, нарушает алгоритм работы, нечетко формулирует задание, задание дает одно, а результат работы требует другой. Такое поведение провоцирует у участников желание показать себя, высказать свое мнение, сделать ироничные замечания, задавать уточняющие вопросы;
- отсутствие со стороны тренера в процессе группового обсуждения представления позиции, отличной от позиции участников: сильной аргументации, примеров, статистических исследований, которые могли бы усилить ее;
- недостаточное владение тренером материалом и неготовность обсуждать его [5, 9];

поведенческие особенности участников.

Причинами такого поведения участников являются:

- желание некоторых участников быть в центре внимания. Своим поведением, постоянными комментариями, вопросами, "проблематизацией" обсуждаемого вопроса они мешают взаимодействию остальных. Почему они так поступают? Возможно, они пытаются скрыть от тренера свою неуверенность, боязнь сделать ошибки, некомпетентность. Взрослые очень переживают из-за тех ошибок, которые они делают в процессе работы. Либо участники хотят показать тренеру свое влияние на группу;
- наличие у участников определенных стереотипов в поведении. Они закрыты к изменениям, новой информации, либо озадачены своими внутренними противоречиями и зацикленностью на собственных проблемах [5, 9].

Наблюдения и индивидуальные беседы с участниками, анализ собственного тренерского опыта позволяет выделить еще ряд причин их сопротивления.

Не соответствие программы семинара / тренинга образовательным потребностям участников, т.е. вопросы, предлагаемые для обсуждения, не являются актуальными, важными или не связаны с их, например, профессиональной деятельностью, может вызвать сопротивление не только у отдельного участника, но и у группы в целом.

Участники сопротивляются, если пришли на семинар не по своей воле и желанию. Их заставили прийти и принять участие. В этом случае можно говорить о низкой мотивации самих участников, которую стимулировать достаточно трудно, и есть ли в этом потребность?!

Отсутствие восприятия участниками самой формы проведения семинара / тренинга может стать причиной сопротивления. Например, учителя, привыкшие к лекционной форме проведения образовательных событий и приглашенные на семинар по методам активного обучения, испытывают дискомфорт оттого, что тренер предлагает им поучаствовать в дискуссии или по кругу высказать свое мнение или отношение по какому-либо вопросу.

Поведение тренера оказывает влияние на поведение самих участников, т.е. он занимает доминирующую позицию по отношению к ним, вследствие чего они пытаются каким-то образом противостоять, сопротивляться, например, через нападение, критикуя слова тренера, его поведение, через резкие замечания, игнорирование и т.д.

Участники не приемлют стиль или темп ведения семинара тренером, либо предлагаемые способы работы не соответствуют стилю обучения участников. Например, участник предпочитает работать самостоятельно, отвечая на сформулированные вопросы, а тренер предлагает дискуссию или обсуждение в малых группах, или участник предпочитает двигаться в рамках семинара по индивидуальной образовательной траектории.

Собственная практика проведения семинаров / тренингов также показала, что у участника может возникнуть сопротивление **к группе**, причинами которого может быть то, что между участниками отсутствует атмосфера открытости и доверия. Они не доверяют друг другу, видят в словах и поступках других "скрытый" смысл. Любое несогласие, высказанное одним из участников, воспринимается другим как вызов или угроза его идеям, мнению, позиции. Такое восприятие действий друг друга приводит к напряженной обстановке и необходимости тренеру структурировать их деятельность, вводить дополнительные нормы взаимодействия.

Предложенные виды сопротивления, на наш взгляд, можно отнести к:

– индивидуальному сопротивлению — ситуация, при которой один участник вербально и невербально демонстрирует сопротивление;
– групповому сопротивлению, которое, по мнению, К. Диденко, является редким и достаточно сложным — ситуация, когда "вся группа или ее большинство начинает активное или пассивное сопротивление" [3].

Выявление тренером наличия сопротивления участников на семинаре / тренинге является первым шагом к его разрешению. Тренеру важно уметь определить не только наличие сопротивления и его причины, но и выбрать адекватный способ реагирования и его нивелирования для того, чтобы найти контакт с аудиторией, создать оптимальные условия для обучения, использовать сопротивление как часть успешного обучения.

→

Когда же нужно начинать работу с сопротивлением участников? Здесь ответ однозначен: чем раньше, тем лучше. Ведь многое можно предвосхитить и предварить. В этом смысле особое значение приобретает **предварительная работа тренера**, которая может осуществляться по двум основным направлениям.

1. Предварительная работа тренера с участниками — направлена на ознакомление их с темой семинара, согласование ожиданий участников с целями и задачами самого семинара, снятие чувства неопределенности и тревожности у будущих участников, формирование положительной внутренней мотивации участия в образовательном событии. Для чего это необходимо делать? Для того чтобы устранить некоторые причины сопротивления, например, тревогу и недоверие участников, вызываемые непониманием, что с ними будет происходить, как будет организована работа. Для того чтобы тренеру быть "предсказуемым", информировать участников, предварительно познакомить с программой семинара.

Проведение предварительной работы с участниками может способствовать также отсеиванию "случайных участников". Например, в виду некорректно проведенной предварительной работы, на семинаре для преподавателей по методам активного обучения с учащимися (работа с текстом и дискуссия), одним из участников оказался учитель физкультуры. Такая ситуация вызвала у него сопротивление и трудности в переносе предлагаемой информации в свою профессиональную деятельность.

2. Предварительная работа тренера по подготовке к семинару — заключается в выборе тренером актуальной для участников темы (или участников, для которых эта тема актуальна), подборе адекватного содержания, разнообразных методов с учетом индивидуальных и возрастных особенностей целевой группы, ее профессиональной направленности, в постановке адекватных целей и задач. Также важно определение тренером своей готовности, компетентности в заявленной теме, поскольку его авторитетность может оспариваться участниками. Приведем пример из практики, в котором показан случай, где тренерам пришлось подтверждать свой профессионализм, не только как участника, но и как специалиста в изучаемой области. Так, в начале первого дня семинара с учителями средней школы тренерская команда столкнулась с сопротивлением некоторых опытных учителей: "Чему Вы можете нас научить, у нас по двадцать лет работы за плечами?".

Качественно проведенная предварительная работа по разработке концепции и методологии семинара / тренинга может во многом предвосхитить сопротивление участников к его теме, к процессу проведения образовательного мероприятия.

Особенностям и методам проведения предварительной работы с участниками семинаров посвящены работы И. Губаревич, О. Дугиной, О. Осиповой и др. Использование такой формы позволяет снизить сопротивление участников к процессу и самому участию в семинаре, к его теме.

В то же время предварительная работа, к сожалению, не может полностью снять сопротивление участников, снизить их тревожность и страх, поскольку многие его причины выявляются только в ходе самого семинара, на его различных этапах. Например, предварительная работа не может решить задачу создания атмосферы открытости и доверия внутри группы или снятия противоречий в процессе обсуждения учебного материала. Поэтому необходимы иные механизмы работы с сопротивлением участников, использование его как средства успешного обучения.

Изучением сопротивления участников в процессе семинара / тренинга посвящены работы А. Барышевой, К. Диденко, В.Кларина, К.Е. Пикхарта, К Фопеля и др., при этом каждый автор предлагает собственный взгляд на решение данного вопроса.

Анализ собственного тренерского опыта требует первоначально ответить на вопросы: как самому тренеру относиться к сопротивлению участников? Не является ли присутствие сопротивления показателем непрофессионализма тренера, его некомпетентности?

Некомпетентность тренера в теме семинара, в методическом аспекте, несомненно, является предпосылкой сопротивления, враждебности участников, их актуализации и заострения на семинаре. Однако даже самый опытный тренер не способен избежать сопротивления участников.

Успешность работы тренера с сопротивлением определяется во многом его **установкой по отношению к этой проблеме**. Тренер не должен отрицать возможности ее возникновения, и ему необходимо быть готовым к ее разрешению. Эффективная работа с сопротивлением участников возможна только тогда, когда сам тренер уверен в позитивном разрешении возникшей ситуации. Восприятие сопротивления участников как неотъемлемый атрибут семинара, как часть их успешного обучения является залогом позитивного выхода из ситуации.

К.Е. Пикхарт отмечает, что тренеру важно не воспринимать сопротивление и враждебность участников лично, поскольку она связана с работой. Особое внимание исследователь обращает на принятие и не боязнь страха, который может возникнуть у тренера при сопротивлении участников. Его необходимо принять и спокойно действовать. Другие исследователи подчеркивают, что тренер ни в коем разе не должен вербально или невербально показывать участникам своего волнения или смущения.

Л. Рай в книге "Развитие навыков тренинга" отмечает, что если тренер часто сталкивается с сопротивлением участников, то ему можно рекомендовать выполнить упражнение, целью которого является рефлексия собственного опыта поведения в проблемных ситуациях (*см. приложение 1*).

Таким образом, первый шаг тренера в нивелировании сопротивления участников заключается во внутренней готовности самого тренера к отработке сопротивления.

Второй шаг заключается в ответной (**обратной**) реакции тренера на выпады участников.

Реакция может заключаться в следующем:

– в **использовании методических приемов снятия сопротивления**, главная задача которых заключается в преобразовании отрицательной энергии "сопротивляющегося или сопротивляющихся" в позитивное русло.

Например, с целью снятия напряжения и тревожности у участников, создания атмосферы открытости и доверия в группе, между участниками и тренером, их включенности в процесс обучения в тренерской деятельности используются методы на знакомство, упражнения — "ледоколы", "разминки", организуется совместная выработка норм и правил работы в группе.

Исходя из контекста ситуации на семинаре / тренинге, тренер может нейтрализовать сопротивление в процессе работы с помощью:

- **уточняющих вопросов**, направленных участнику, перефразирования, вербализации чувств участника. Например, на одном из семинаров с подростками, во время их индивидуальной работы, один из участников позволил себе оскорбить тренера и отказаться от выполнения задания (практически завершенного). Вызов был брошен. Ответ тренера был достаточно прост: "Ты считаешь, что я уделяю тебе мало внимания в процессе подготовки задания?". Ответ последовал: "Да". Ситуация была разрешена;
- **подробных ответов или разъяснений**. Желательно на семинаре тренеру самому быть открытым и пояснять логику движения, задачи каждого задания и т.д. для того, чтобы снизить уровень тревоги у участников, быть понятным, насколько это возможно; для того, чтобы участники не чувствовали манипуляции со стороны ведущего.

Участникам необходимо давать возможность влиять на то, что происходит, когда происходит и как происходит, например, по мере возможности вовлекать участников в процесс принятия решения о способах работы. Этот подход чаще всего используется при построении семинара в стратегии "от участника".

В то же время тренеру важно демонстрировать участие и заботу, внимание к проблемам, эмоциональным затруднениям, с которыми сталкиваются участники;

- **в избегании прямого ответа на "провокацию" участников семинара**. Действия тренера могут заключаться как в **игнорировании** реакции участников, так и косвенном реагировании (тренер игнорирует выпад, но в действительности интерпретирует его содержание и затем реализует потребность, лежащую в его основе). Например, несколько участников отвлеклись на собственные дела. Тренер никак не выказывает своего отношения к данному факту, расценив его как желание участников отдохнуть. Через несколько минут он делает перерыв [7].
- Из опыта собственной тренерской деятельности хотелось бы предложить еще один способ реагирования на сопротивление и его нивелирование — **индивидуальную беседу с участником после занятий** — с целью нахождения контакта с участником (-ами), снятия противоречий, разногласий, уточнения позиций, создания оптимальных условий для обучения. Примером такого взаимодействия между тренером и сопротивляющимся участником стала ситуация на одном из семинаров, проводимых в стратегии построения программы "от участников". Причиной сопротивления, как позже выяснилось, явилась сама форма проведения семинара. Постоянные отклонения от темы, замечания, несогласия со стороны участника создавали напряженную атмосферу между тренером и участниками, между самими участниками, мешали содержательному продвижению в теме семинара. Снятию напряжения способствовала беседа тренера с "сопротивляющимся" после занятий, в процессе которой были предъявлены позиции двух сторон и согласованы дальнейшие действия. В результате выиграли обе стороны: тренер смог скоординировать и спланировать дальнейшие действия, а участник смог посмотреть на ситуацию с другой стороны и внести коррективы в свою деятельность. В группе царила рабочая обстановка, способствующая эффективному взаимодействию между участниками и тренером, между самими участниками, достижению поставленных целей и задач семинара / тренинга, отсутствию отклонений от темы семинара.

При **групповом сопротивлении участников** реакция тренера также может варьироваться.

- Тренер может быть достаточно гибким, пойти на поводу у группы, корректировать методы, содержание работы, стараться удовлетворить потребности участников. С одной стороны, такой шаг будет способствовать снятию напряжения, активизировать работу группы (ведь тренер делает то, что она хочет), с другой стороны, вызывает сомнение достижение группой целей семинара, овладение его содержанием.
- Тренер может игнорировать сопротивление группы и строго придерживаться запланированной ранее программы. Будет ли это эффективным? Вопрос остается открытым.

Какое решение будет оптимальным? Где границы влияния тренера и группы на цели и задачи семинара / тренинга, его содержание, способ организации работы? Какой стиль руководства будет адекватным? А может быть, вообще отказаться от работы с сопротивляющейся группой, ведь основное время будет потрачено на "борьбу"?

В заключение хотелось бы отметить, что знание причин и способов работы с сопротивлением само по себе не решает возникающих в ходе семинара затруднений при взаимодействии с участниками, не гарантирует успех образовательного события, несмотря на то что тренер может снизить его уровень в процессе предварительной работы, на самом семинаре и после него. Это можно выразить в формуле: ДО — СРАЗУ — ПОСЛЕ. Необходимо искать ответы на вопросы, которые еще остаются открытыми: всегда ли поведение участников можно расценивать как сопротивление? Если нет, то как тренеру это определить? Что тренеру необходимо сделать, если не удается нивелировать сопротивление участников, а работать еще несколько дней? Какие еще существуют способы реагирования на сопротивление участников?

Литература:

1. Барышева А. Сопротивление как часть успешного обучения. — http://www.bonsk.ru
2. Губаревич И. Предварительная работа с участниками образовательных событий // Адукатар №1 (4), 2005.
3. Диденко К. Как совладать с сопротивлением: "холодные", "неуправляемые", "медленные" и другие "обитатели" тренингов. // ПерсоналМикс, №9–10, 2006.
4. Земке Р., Земке С. 30 вещей в образовании взрослых, в которых мы можем быть уверены // Training, 1981.
5. Кларин М.В. Замечания и предложения: кто виноват и что делать? — http://www.elitarium.ru
6. Завьялова Ж.В., Моисеева А.А. Работа с возражениями и сопротивлениями. СПб., 2005.
7. Пикхарт К.Е. Как справиться с враждебно настроенными участниками // Training, 1980.
8. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / К. Фопель. — М., 2004.
9. Рай Л. Развитие навыков тренинга / Л. Рай — СПб., 2002.




Приложение 1

Рефлексия собственного опыта

Необходимо удобно сесть и спокойно подумать над как можно большим количеством аспектов. В следующем списке приводятся основные из таких аспектов для размышления.

- **В чем заключается проблема?** Определите, что именно происходит, каков результат и каковы последствия этого результата: а) для вас, б) для других, в) для работы. Многие проблемы, если их рассмотреть с точки зрения логики, а также с аналитической позиции, очень часто перестают быть проблемами или превращаются в такие проблемы, по поводу которых не надо ничего предпринимать.
- **Каковы симптомы?** Как можно детальнее опишите, в чем выражается проблема.
  - Что неприемлемое происходит?
  - Что важное не делается?
  - Кто несет ответственность за такие действия? Только один человек? Несколько человек? А вы входите в их число?
  - Когда такое действие произошло или не произошло? Послужило ли что-то толчком к такому поведению?
  - Каким образом информация стала известной?
  - Где допущена очевидная ошибка? Какие последствия она повлекла за собой?
  - Как часто случается подобная ошибка?
  - Где произошла ошибка? Имела ли она далеко идущие последствия?
- **Возможные причины.** Причиной послужило мое поведение или поведение других? Сформулируйте также, что именно послужило причиной для проблемного поведения.
  - Может быть, причина в моем неправильном поведении?
  - Может быть, проблемный человек не чувствует удовлетворения своих потребностей и ожиданий?
  - Может быть, были допущены какие-то ошибки при его коммуникации со мной или членами группы?
  - Можно ли определить мероприятие или период, во время которого сложилась проблема, и ее непосредственную причину? Может быть, человек обиделся из-за несправедливого к нему отношения? Возможно, были проигнорированы его идеи и предложения?
- **Действие.** Что нужно предпринять, чтобы выйти из этой ситуации? Решением может быть и отсутствие всякого действия, и перемена каких-то специфических параметров, и интервьюирование других, а также “проблемного” человека. Какое бы действие вы ни решились предпринять, нужно обязательно составить детальный план.
- **Затруднения.** Могу ли я определить какие-то особые проблемы или затруднения, которые могут помешать осуществлению предполагаемого действия или существенно осложнить его? Как я могу преодолеть эти затруднения? [9, с.195].

Упражнение
“Использование сопротивления”[1]

В каждый отдельный момент времени человек настроен либо соглашаться с вами, либо спорить до хрипоты. Позитивные внушения во втором случае будут встречать сопротивление. И тогда это сопротивление и следует использовать, применяя **технику работы через отрицание**.

Эта техника используется в тех случаях, когда собеседник по каким-либо причинам настроен негативно и оказывает внутреннее сопротивление. При этом, чем сильнее это сопротивление, тем больше вероятность того, что он выполнит внушаемую команду или воспримет идею, против которой настроен.

Упражнение выполняется в тройках. Один — слушающий, другой — задает вопросы, а третий — на них отвечает. Так, спрашивающий задает вопрос: “Что сейчас делает слушающий?”, а отвечающий описывает, что в настоящий момент он действительно делает, и программирует его дальнейшие движения. “Сейчас он чуть согнул правую руку, приподнял брови, наклонил голову влево” и т.п.

Затем спрашивающий задает вопрос: “Что сейчас не делает слушающий?”, а отвечающий описывает, что он не делает, и программирует его дальнейшие движения, но уже через “нет”, то есть “В настоящее время он не двигает левой рукой, не шевелит губами, не задерживает дыхание”. Важно отметить, какие программы выполняет слушающий: через “да” или через “нет”, то есть настроен он с вами сотрудничать или спорить.

Определив это, слушающему дается команда либо напрямую, либо через отрицание. Например, “Ровно через 5 минут он дотронется правой рукой до головы и подвинется влево”, либо “Ровно через 5 минут он НЕ дотронется правой рукой до головы и НЕ подвинется влево”. Далее делается перекрытие в виде отвлекающего разговора, а затем проверяется выполнение внушения.

[1] Психологический центр Дружинина. Семинар “Использование сопротивления”. http:// rusdracon.ru / practic_soprotivlenie.shtml

Рецензии

на работу "Стандарты и стандартизация в неформальном образовании: подходы и определения" (Мацкевич В.В., Мацкевич С.А., Водолажская Т.В.)*

Лариса Кирилюк



Лариса Кирилюк — кандидат педагогических наук, доцент, независимый тренер-консультант по проблемам высшего образования, в настоящее время живет в Москве. Начиная с 1993 года сотрудничает с организациями третьего сектора Беларуси, Институтом социального менеджмента (OWI, Германия), проектом "Гражданское образование" (CEP, США), Институтом открытого общества (OSI, США). Автор, редактор и переводчик более 50 публикаций по проблемам высшего и неформального образования.

e-mail: lkirilyuk@yahoo.com

Рецензируемая работа состоит из введения, двух глав, списка литературы и словаря терминов. Во введении авторы высказывают свою точку зрения на необходимость разработки стандартов в сфере неформального образования: "когда в сфере неформального образования начинают задумываться о стандартах, это значит, что пришло время распутывать запутанное, упорядочивать сложное, рационализировать интуитивное и иррациональное, технологизировать то, что существует как традиция. Собственно для этого и предназначен этот текст: рационализировать нерациональное, упорядочить сложное, распутать запутанное". Из цитаты следует, как понимают задачу предлагаемого текста разработчики.

Далее авторы отмечают, что текст будут читать люди с "неопределенной подготовкой" и довольно безосновательно утверждают, что "лучшим способом построения такого текста является разворачивание в самом тексте процесса стандартизации и технологизации". Попутно заметим, что пока дальше разработанного словаря терминов и определений (в нем, кстати, остались "пустоты", например, не определено слово "деятельность" в разделе "Технология и стандартизация") "разворачивание" не дошло. И было бы неплохо узнать, как далеко намерены двигаться авторы, а именно: что видится им конечным продуктом этого увлекательного "процесса стандартизации и технологизации".

Другими словами говоря, как читателю, мне хотелось бы увидеть **целостную модель** стандартов в гражданском образовании, а уж затем вникать (или не вникать) в "социо-культурные предпосылки стандартизации образования в Беларуси" и "базовый комплекс знаний по применению стандартов в оценке качества образования". При этом любопытство мое отнюдь не праздное, а подкреплено по крайней мере одной теоретической и одной практической предпосылкой.

Теоретическая предпосылка опирается на исследование о парадигмах образования, которые утверждают, что в подаче материала в сегодняшней парадигме образования есть смысл изменить "атомистическое представление" на "целостные модели" (Бар Р., Таг Дж.). В этом, если угодно, есть некоторый отказ от власти автора над читателем, когда автором изначально честно выкладываются "все карты", а потом рассматривается каждая в отдельности, хотя и в связи с другими. И почему бы во введении столь объемной работы не выделить еще одну строчку и не написать, что же видится авторам в качестве продолжения и завершения начатой работы. Тогда и целостность сложилась бы, и у читателя не было бы ощущения "школяра", которого "мудрый учитель" ведет к одному ему известной вершине. В общем, какое-то противоречие теоретического характера изначально заложено в самом тексте — пишем о сегодняшнем неформальном образовании, а используем форму изложения из устаревшей парадигмы.

Практическая предпосылка моего любопытства в том, что, будучи по складу своему закоренелым практиком, я все тексты рассматриваю через призму возможности применения. Допустим, надо мне через неделю семинар проводить для тренеров общественных организаций по разработке программы семинара. И хочется мне при этом соответствовать стандартам, которые есть (?) в неформальном образовании. В надежде на внятный ответ обращаюсь к рукописи, но, увы, там все заканчивается словарем терминов и определений, в чем, по логике авторов, и "реализуется первый этап стандартизации в гражданском образовании". И тут я совсем путаться начинаю: собственно о каких стандартах идет речь? О стандартах гражданского или неформального образования? Или это, по мнению разработчиков, одно и то же? И если стандартов для предполагаемого семинара я не нахожу, то это оттого, что я плохо ищу, или оттого, что авторы не посчитали нужным предъявить целостную модель? Кстати говоря, модель эта, как помнят участники Круглого стола "Критерии качества и стандарты в гражданском образовании", на Фестивале неформального образования одним из авторов (Мацкевич В.В.) была озвучена. Не рискну ее воспроизводить в этой рецензии, так как не принадлежу к коллективу разработчиков и допускаю, что модель в процессе "реализации первого этапа стандартизации" могла и измениться.

* С полной версией данного текста можно ознакомиться на сайте www.adukatar.net, сокращенный вариант помещен в "Адукатар", №3(9), 2006. — С.13 — 21.

Итак, мое первое и основное замечание — отсутствие представленной **целостной модели** процесса стандартизации и его результата. Без этого чтение довольно добротного материала с экскурсом в исторические типы педагогических систем и стандартизацию в образовании, матрицы типов педагогической деятельности, аккуратного разведения понятия неформального и формализованного образования и специфики неформального образования в Беларуси приобретает отпечаток бессмысленности. И даже если верить тому, что авторы искренне стараются "рационализировать…, упорядочить … и распутать", то некоторые неточности этого процесса, как мне видится, еще больше запутывают.

Так, описывая два возможных подхода к стандартизации и предлагая их синтез к сегодняшней образовательной ситуации в Европе, разработчики отмечают, что "с началом Болонского процесса эволюция европейского образования вступила в новую фазу". При этом авторы оптимистично утверждают, что "Беларусь еще может успеть полноценно включиться в этот процесс", поскольку "выработка нового подхода еще далека от завершения". На чем базируется такой оптимизм? Ведь Болонская конвенция (об этом, кстати, авторы пишут в своей работе) предполагает соблюдение четырех основных критериев — бакалавриат; магистратура; создание системы зачетных единиц; общепризнанная система контроля качества образования. Критерии эти в России, например, обсуждаются уже три года, написаны сотни книг, а наши европейские коллеги сравнивают эффективность шагов в реформировании высшего образования Грузии, Украины, Казахстана и России, отмечая, кстати, прорывность Грузии и Казахстана. Беларусь же отменяет первые два из четырех обязательных критериев, и совсем не занимается двумя последними в направлении реформирования в соответствии с требованиями Болонской конвенции. Так что "снять" вряд ли получится — нужен эволюционный процесс, который еще не начинался.

Кстати, это лишь одна иллюстрация безапелляционных утверждений авторов, которых для такого серьезного текста довольно много. Так, например, авторы почему-то уверены, что "в наше время лидерство в развитии образования вернулось к Европе, странам Евросоюза, в первую очередь". Откуда такой вывод? Только потому, что европейские страны объединились под флагами Болонской конвенции? Но это сделано, в том числе, и из-за необходимости "догнать" страны Северной Америки в высшем образовании. А если говорить о школьном образовании, то достаточно обратиться к результатам PISA, чтобы увидеть неточность этого утверждения для школьного образования.

Однако вернемся к стандартам. Самым загадочным для меня при чтении работы оставался вопрос, из-за чего произошла подмена объекта исследования. Первоначально предполагалось рецензировать работу по стандартам в гражданском образовании (по крайней мере, так был сформулирован заказ), потом была промежуточная безымянная работа, которая обсуждалась на Круглом столе "Критерии качества и стандарты в гражданском образовании", и которую инициаторы проекта обозначали для себя как "стандарты гражданского образования". Та работа, о которой идет речь в данной рецензии, называется "Стандарты и стандартизация в неформальном образовании: подходы и определения". Какое-то тут постоянное рассогласование — то ли заказчик не уверен в своем заказе, то ли разработчики стремятся уйти на более протоптанную ими самими дорожку. Неслучайно, вероятно, и то, что все на том же круглом столе один из авторов текста (Мацкевич В.В.) проговорился, что, получив заказ, вспомнил о своей давно написанной работе "Полемические этюды об образовании" и решил ею воспользоваться. И в этом нет ничего предосудительного, если не считать, что заказ, с моей точки зрения, все-таки другой.

Чего не хватило лично мне при чтении этого текста?

1. Ясного и фиксированного определения гражданского образования, которое авторы использовали бы на протяжении всего текста.
2. Конечно, интересно читать про типы образования в Древней Греции, но важнее для этой работы, как мне кажется, все-таки описать феномен гражданского образования в Беларуси. Что в нем происходит? Какие процессы очевидны, а какие пока лишь имманентно присутствуют? Какие тенденции гражданского образования представляются перспективными для становления гражданского общества Беларуси? Какие содержания обсуждаются? Какие методы используются?
3. Что подлежит стандартизации? Почему?
4. Какие попытки стандартизации гражданского образования Беларуси предпринимались прежде? Или все так уж совсем безнадежно?
5. Самая большая проблема этого текста, что в нем нет жизни, как, впрочем, во всех методологических текстах. А гражданское образование как раз и есть воплощение жизненного образования: такое ощущение, что жизнь сама по себе, а работа авторов сама по себе. Но это лично мои ощущения, вероятно, как практика неформального образования. С трудом себе представляю, чтобы реальные участники процессов гражданского образования Беларуси могли пользоваться этим текстом, что подразумевается в качестве последующих шагов жизни этого продукта.

Когда-то, в начале 90-х, работал в Беларуси Временный научный коллектив "Национальная школа Беларуси". Разработанная не без влияния методологической традиции, добротная по сути и очень внятная по содержанию, концепция эта так и не отправилась в большое плавание, став достоянием весьма узкого круга специалистов. На завершающем этапе работы с рукописью у руководителя проекта, стремившегося придать разработке статус публичности, возникла идея "переписать" концепцию в популярном изложении и меньшим объемом, сделать такой читабельный вариант для широкого слоя населения. Однако не нашлось таких "самоубийц", которые бы рискнули взяться за популярное изложение концепции, написанной в методологическом жанре.

Похоже, что такая же участь может постичь и стандарты гражданского образования, если работа не будет приведена в такой стандарт, которым смогут пользоваться как практики от гражданского образования, так и искушенные теоретики. Возможно, действительно, должно быть два варианта изложения одних и тех же стандартов. Но для этого нужна "группа переводчиков", способных объемный сложный методологический текст изложить в популярной версии, а по сути — написать заново.

Стандарты гражданского образования, выраженные через определенные критерии и показатели, нужны в первую очередь самим практикам гражданского образования, чтобы уверенней двигаться по пути совершенствования своей деятельности в этой области. Возможно, разработчики и правы, когда утверждают, что "проблема заключается в том, что в Беларуси в сфере неформального образования отсутствуют специалисты и структуры, которые могут заниматься стандартизацией. И сами участники неформального образования не рефлектируют процесс стандартизации". Но совершенно очевидно, что без своего рода "экспертизы" со стороны этих самых "нерефлектирующих процесс стандартизации участников" разработать востребованные стандарты гражданского образования вряд ли удастся.

■



Светлана Наумова

Светлана Наумова — политолог. Работает в Европейском гуманитарном университете (Europos Humanitarinis Universitetas, Vilnius). Читает курсы по теории демократии, современным теориям гражданского общества. Автор учебника "Что надо знать о политике". Как практик работает в системе неформального гражданского образования с конца 90-х годов.

e-mail: naumova1956@yandex.ru

Подходы, связанные со стандартизацией в образовании начали обсуждаться в белорусской образовательной практике сравнительно недавно. В свое время попытки такого рода разработок имели место, прежде всего, в сфере формального социально-гуманитарного образования и были связаны с поиском минимально необходимого и оптимально достаточного содержания предметов социально-гуманитарного цикла. Что же касается неформального образования, то вопрос о его стандартах никогда всерьез не только не обсуждался, но толком и не ставился. Более того, подобные сюжеты зачастую вызывали отторжение со стороны субъектов неформального гражданского образования, по-видимому, стойко ассоциируясь с регламентацией, унификацией и "наведением порядка". Между тем за последние годы сложился определенный набор практик неформального образования. С известными оговорками можно даже утверждать, что образовательная деятельность стала чуть ли не главной в белорусском третьем секторе. Такая ситуация вполне объяснима. Не имея возможности для полноценной реализации разнообразных гражданских инициатив, многие неправительственные организации стали делать ставку на проведение школ, семинаров и тренингов (зачастую не делая между ними различия), замыкаясь при этом друг на друге. Исходя из собственного опыта (а мне в свое время довелось принимать весьма активное участие в такой работе), могу лишь заметить, что в белорусском третьем секторе сложился даже определенный типаж потребителя таких образовательных услуг, который "кочует" из одного мероприятия в другое, не обнаруживая сколько-нибудь заметного роста личного образовательного потенциала.



И все же было бы несправедливо не заметить, что в свое время эта работа была нужна и полезна. Она позволила рекрутировать новых людей в белорусский третий сектор, в той или иной степени артикулировать их интересы. Произошел и своего рода естественный отбор среди тех, кто предоставлял образовательные услуги. Появились первые издания, в которых была сделана попытка презентовать наработанный опыт, описать методики и приемы. Однако сегодня вопрос стоит иначе: необходимость перехода от набора разрозненных, интуитивно изобретенных практик к осмыслению сделанного и выстраиванию системы неформального гражданского образования.

В этом отношении представленная работа не просто интересна, она весьма и весьма своевременна. В самой постановке вопроса, казалось бы, содержится определенная интеллектуальная провокация. Она может быть зафиксирована в вопросе: если образование неформальное, то может ли оно быть стандартизированным. Однако следует заметить, что речь идет все же **об образовании**. А это значит, как справедливо замечают авторы, процесс стандартизации в нем неизбежно происходит. Другое дело, что он может рефлектироваться или не рефлектироваться. Последнее как раз и характерно для Беларуси. Восполнить этот пробел и взялись авторы рецензируемой работы.

Прежде всего, хотелось бы солидаризироваться с рядом принципиально важных, с моей точки зрения, положений.

Во-первых, это рассмотрение проблемы стандартов во взаимосвязи с технологизацией образования. Авторы верно замечают, что "именно в рамках технологии понятие «стандарт» полностью осмысленно, и только в технологии оно обретает концептуальную завершенность", поскольку "при всех многообразиях технологий, система деятельности может называться технологией, если в ней присутствует некоторый норматив или эталон. Именно норматив (стандарт) определяет тип технологии". Между тем в нашей образовательной практике эти понятия употребляются скорее в метафорическом смысле и по сути крайне редуцируются. Не секрет, что под технологией практики неформального образования часто подразумевают набор (порой вполне случайный) интерактивных методик, таких, как обучающие игры, разного рода состязания и т.п. Увлечение интерактивными методами формирует и особый тип потребителя неформального образования, ориентированного исключительно на игру и развлечение. Это становится очевидным, например, при переходе этих потребителей из системы неформального образования в рамки формальных академических программ. В этом, в частности, убеждает меня личный опыт преподавания в рамках магистерской программы по политологии для лидеров и активистов неправительственных организаций в Европейском гуманитарном университете. Некоторые (если не многие) участники программы не всегда готовы к восприятию академичес- →

ких лекций, необходимости написания академических работ и т.п. Они по-прежнему чувствуют себя участниками образовательных тренингов, где можно обучаться "играючи".

Ни в коей мере не ставя под сомнение актуальность и полезность интерактивных методов, позволю все же заметить, что они не исчерпывают понятия технологии и могут стать ее звеньями в том случае, если отвечают критериям необходимости и достаточности. Интерактивные методики представляются весьма привлекательными, обманчиво легкими для копирования. Рождается иллюзия, что, выучив "правила игры", можно выходить к любой аудитории и обеспечить себе преподавательский успех в духе известного анекдотического диалога: "Лекцию прочитать можете? Если разборчиво написано, то могу". Тем, кто сегодня озабочен повышением качества неформального гражданского образования в Беларуси, необходимо всерьез подвергнуть ревизии собственную деятельность с точки зрения ее технологичности. Только в этом случае имеет смысл постановка проблемы стандартов.

Во-вторых, следует согласиться с авторами и в том, что объект стандартизации должен быть понят в широком смысле. Фактически авторы разворачивают перед читателем целый спектр объектов стандартизации: целевой (или концептуальный) стандарт, квалификационный стандарт (квалификационная характеристика педагогов), стандарт входа-выхода, стандарт содержания образования, стандарт организации учебного процесса и т.д. Считаю необходимым обратить на это внимание в силу того, что в нашей образовательной практике принято сводить стандарты только к стандартам содержания. Как мне представляется, подобное упрощение является следствием подхода, утвердившегося в системе формального образования. Напомню, что еще в 90-е годы ряд белорусских образовательных институций разрабатывали тему стандартов социально-гуманитарных наук. Результаты их поисков, в конечном счете, были зафиксированы в небольшой брошюре, содержащей по сути тематические планы отдельных дисциплин. Фактически по своему предназначению они ничем не отличались от типовых программ, по которым шло преподавание в советские времена. Стандартизация содержания стала особенно важной и в связи с идеологизацией белорусской системы образования, которая неуклонно набирает силу в последние годы. Стремление понимать стандарты, как ответ на вопрос "что преподавать", характерно, как уже отмечалось, и для неформального образования. В этом смысле предложенный авторами подход к определению объектов стандартизации может и, как мне кажется, должен быть осмыслен всеми заинтересованными субъектами.

В-третьих, хотелось бы обратить внимание и на ту часть работы, где авторы проводят водораздел между системой формализованного и неформального образования в Беларуси. Они справедливо указывают на различия этих систем и отсутствие взаимодействия между ними. По мнению авторов, их отношения в идеале должны строиться на принципах взаимодополнения: формализованное и неформальное образование должны быть технологически совместимы между собой. "В неформальном образовании, — замечают авторы, — стандарты возникают, рефлектируются и оформляются. Системы стандартов развиваются и эволюционируют в сфере неформального образования. Можно сказать, что формализованное образование возникает вследствие стандартизации, а в неформальном образовании возникают сами стандарты, или именно там и происходит процесс стандартизации". Однако в нынешней Беларуси подобное взаимодействие едва ли можно себе представить. Солидаризируясь с авторами, хотелось бы добавить, что в нашем случае формализованное и неформальное образование не просто различны. Они фактически разведены и инкапсулированы, что сводит к нулю возможность сколько-нибудь рациональной коммуникации. Каждой из этих систем, в известном смысле, уютно в рамках своей "капсулы". Система формализованного образования получает возможность игнорировать любые импульсы, исходящие от неформального образования, не считаться с тем, что происходит в этой неуправляемой, с их точки зрения, реальности, да и вообще не считать неформальное образование какой бы то ни было реальностью. В свою очередь субъекты неформального образования избегают какой-либо регламентации и контроля. Это зачастую негативно сказывается на качестве образовательных услуг, провоцирует и консервирует дилетантизм. Это признают и сами авторы, замечая: "Особенность этого текста заключается в том, что он написан для участников неформального образования. ***Это значит, что его будут читать люди с неопределенной подготовкой. Кто-то с профессиональной педагогической, кто-то с технологической, а кто-то без всякой подготовки"*** (курсив мой — С.Н.). Я ни в коей мере не призываю к созданию контролирующих структур подобных тем, которые действуют в сфере формализованного образования. Просто хочу подчеркнуть мысль о том, что неформальность в данном случае не тождественна отказу от стандартов как таковых.

Особого внимания, на мой взгляд, заслуживает фрагмент работы, посвященный рассмотрению проблем белорусской системы образования в европейском контексте. Авторы считают, что перед белорусским образованием объективно стоят те же проблемы, что и перед европейским образованием в целом: "все учащиеся Беларуси должны иметь возможность продолжить обучение в странах Евросоюза на равных с учащимися любой страны Евросоюза. Выпускники белорусских школ всех уровней должны быть конкурентоспособны в странах Евросоюза". Можно согласиться с тем, что такая задача объективно имеет место. Однако нельзя не упомянуть и о том, что нынешняя политика в области образования подобную задачу весьма успешно игнорирует. Сегодня белорусская школа (как средняя, так и высшая) становится объектом весьма противоречивых воздействий. С одной стороны, следует директива о необходимости усилить подготовку по иностранным языкам, с другой — создаются все возможные препятствия для академической мобильности, да и просто для выезда учащихся и студентов за рубеж. С одной стороны реализуется задача компьютеризации системы образования, с другой — на государственном уровне ведутся поиски механизмов регламентации в использовании сети Интернет. Противоречий такого рода можно перечислить множество. В конечном счете, белорусское фор-

мализованное образование все больше превращается в замкнутую систему, отторгающую базовые принципы Болонского процесса и, в первую очередь, принцип академической свободы. Все чаще звучат аргументы о том, что наша система образования как наследница советского опыта — лучшая в мире (тезис, который, по моему мнению, давно пора подвергнуть ревизии), что "мы должны готовить кадры не для Европы, а для себя". Это губительно сказывается на всей системе образования, но особенно пагубно на том секторе, который принято называть обществоведческим. Здесь идеологический контроль содержания практически перечеркивает ценностные основания европейского гражданского образования. В этом смысле миссия белорусского неформального образования состоит в создании реальной альтернативы.

Эти размышления подводят нас и к вопросу о целях гражданского образования. Без ответа на него невозможен процесс выработки стандартов. Можно согласиться с тем, что целью гражданского образования следует считать **формирование гражданина**. Подобная формулировка на первый взгляд представляется простой. Однако она вполне содержательна, поскольку провоцирует вопрос о сущности понятия "гражданин". Согласимся, что такая проблема была и остается предметом дискуссий. Но само наличие такой дискуссии не снимает необходимости некоего договора между субъектами гражданского образования о том, что они вкладывают в понятие гражданин. Авторы представленной работы ограничиваются указанием на то, что "формализованное и неформальное гражданское образование в Беларуси **ГОТОВЯТ РАЗНЫХ ГРАЖДАН**, которые несравнимы в рамках единой системы параметров и показателей". На мой взгляд, нынешняя система формализованного гражданского образования готовит не граждан, а подданных белорусского государства в его нынешнем виде. В данном случае речь идет не о терминологических тонкостях, а о существенных различиях. К сожалению, в рамках данной работы подобная проблема лишь ставится, но не обсуждается сколько-нибудь подробно. Это тем более удивительно, что один из авторов — Т. В. Водолажская — располагает довольно интересными результатами эмпирических исследований в этой области, что получило отражение в одной из ее последних публикаций ("Представления жителей Беларуси о понятии «гражданин»", Политическая сфера, №6, 2006). Как бы там ни было, представление о гражданине, как о "продукте" в том числе и гражданского образования должно стать предметом дискуссии и той или иной конвенции. Без этого мы не можем двигаться дальше в формулировке стандартов, и прежде всего стандартов воспитания, стандартов содержания.

Представленная работа распадается на две основные части. В первой авторы предлагают краткое описание исторических типов педагогических систем и технологий, исторический очерк о стандартизации в образовании, вводят основные понятия, излагают современные подходы к стандартизации. Подобное введение в проблему представляется мне чрезвычайно важным. Без понимания контекста, в котором осуществляется процесс стандартизации, невозможны какие бы то ни было договоренности между субъектами гражданского образования. Так же, как невозможно построить дом, начиная с крыши, невозможно договариваться о стандартах, не договорившись о понятиях и подходах. Другое дело, что адресат этого текста не вполне определен. Предполагается, что его будут читать люди с различным уровнем образования и подготовки. Именно поэтому данный текст может восприниматься профессионалами как пропедевтический (что не значит — элементарный), в то время как непрофессионалы сочтут его для себя весьма полезным. В этой связи хотелось бы предложить подготовить ряд публикаций на основе представленной работы для тех потребителей, которых принято называть "широким кругом читателей". Тем более, что работу отличает хороший язык и ясность изложения.

Вторая часть текста содержит в сжатой форме описание системы стандартов в совокупности с критериями, показателями и процедурами контроля для оценивания. Лаконичность текста, сведение всех результатов в таблицы-приложения вызывает ряд вопросов и замечаний. Заметим, что эта часть текста нуждается в уточнениях и комментариях. Результаты исследований, на мой взгляд, должны быть представлены в виде повествовательного текста, а не только в виде приложений. Не хотелось бы, чтобы подобное замечание воспринималось как формальное. Преобразование в текст заставит еще раз задуматься над формулировками, обнаружит необходимость пояснений, комментариев, более корректных формулировок. Приведем ряд замечаний.

В Приложении 1 "Объекты стандартизации в образовании" выделены стандарты деятельности учителя, среди которых упомянуты ТСО и профессиональные рейтинги. Не совсем понятно, что имеется в виду: использование ТСО как таковых, использование каких-либо особых ТСО? Это же касается и рейтингов. Что имеется в виду: наличие процедур, выявляющих рейтинг, или представление о существовании "идеального рейтинга"?

В Приложении 2 "Стандарты содержания образовательных процессов" в одном из комментариев авторы пишут: "Процесс воспитания системообразующий для гражданского образования, все остальные подчинены ему, и идеалы в силу этого становятся главным элементом содержания гражданского образования". Заметим, что подобное утверждение носит дискуссионный характер. В литературе по гражданскому образованию высказывается и иная позиция: через знание к интериоризации идеала. В этом смысле системообразующим элементом становится образование. На мой взгляд, обсуждение этого важно для белорусского неформального гражданского образования, некоторые субъекты которого пытаются компенсировать недостаток знаний убежденностью в идеалах демократии, будучи уверенными в необходимости формировать демократические взгляды, что называется "любой ценой".

В Приложении 2 содержится утверждение, что "как правило, в неформальном образовании содержание полагается как альтернатива и оппозиция канонам (и т.д.) формализованного образования, т.е. может быть обозначено как антиканон (и т.д.)". Подобное замечание справедливо для авторитарных режимов. В частности, это справедливо для Беларуси, но оно не является универсальной характеристикой гражданского образования. В частности, можно утверждать, что неформальное →

гражданское образование для взрослых в так называемых стабильных демократиях в общем случае не противоречит канонам, лежащим в основе формальной системы. В этой связи заметим: определенная небрежность угадывается в том, что формулировка названий и содержание таблиц-приложений никак не привязывается к месту и времени, поэтому некоторые тезисы воспринимаются как имеющие отношение к нашей образовательной ситуации, а некоторые — как носящие универсальный характер. Это создает определенную путаницу.

В Приложении 3 "Испытания результатов образовательных процессов" к испытаниям справедливо отнесены диспуты и дебаты. Однако можно поспорить с тем, что критерием в данном случае может служить победа/поражение. Последнее возможно только в рамках формализованных дебатов, в то время как диспуты и неформализованные дебаты особенно вокруг проблем, относящихся к гражданскому образованию, трудно оценить в таких терминах.

Наконец, главной претензией к авторам работы можно считать то, что они практически обошли молчанием стандарты содержания. В работе поименованы виды стандартов содержания, но нет даже попытки охарактеризовать его ценностные основания, принципы, идеалы. Еще раз повторю, что я не считаю возможным рассматривать стандарты гражданского образования как перечень тем, необходимых для изучения. Но также не считаю возможным полностью обойти вниманием эту проблему. К тому же она время от времени ставится и обсуждается практиками неформальной системы гражданского образования в Беларуси. Часто такие дискуссии носят бесполезный и бессмысленный характер и сводятся к обсуждению того, "что включать, а что не включать в стандарт". При этом позиции дискутантов напрямую зависят не только от их профессиональной опытности, но и от той дисциплинарности, которую тот или иной преподаватель представляет. Так, историки, политологи, социологи, экономисты считают невозможным обойтись без определенных тем, в результате чего складываются причудливые гибриды, составленные по принципу "чтобы никому не обидно было". Между тем гражданское образование (если оно претендует на звание образования) — это междисциплинарная область, а не сумма дисциплин. Ее содержание может быть вариативно, но инвариантами остаются ценностные основания, о которых необходимо договориться.

Несомненно, у этой работы есть будущее. По моему искреннему убеждению, она должна быть продолжена и как можно скорее. Прежде всего, требуется основательный анализ особенностей функционирования системы неформального образования в авторитарных режимах или в так называемых нелиберальных или квазидемократиях. Эта проблема не так проста, как может показаться. Каково этическое оправдание гражданского образования в авторитарных режимах? Нужно ли учить демократии в условиях ее отсутствия? Как профессионализировать неформальное образование? Нужно ли взаимодействие формализованного и неформального образования в наших условиях? Эти и многие другие вопросы требуют своего ответа.

■

кніжная палічка

В поисках гармонии: образование для устойчивого развития / Наталья Рябова, Татьяна Новикова. — Мн., Организации гражданского образования. Общественное объединение "Экодом", 2006.



Это третья книга в серии ОБУЧЕНИЕ ДЕМОКРАТИИ, изданной в 2006 году сетью организаций гражданского образования.

Книга рассматривает важные глобальные концепции современности — Устойчивое развитие и Образование для устойчивого развития (ОУР). Обе концепции приняты многими прогрессивными странами мира как руководство к действию. Беларусь также находится в ряду стран, подписавших международные соглашения в этой области. С 2005 года началось Десятилетие образования для устойчивого развития, инициированное ООН. Перед разработчиками национальных образовательных программ и педагогами-практиками стоит сложная задача переориентации как существующей системы образования, так и традиционных общепринятых образовательных практик в соответствии с новой концепцией Образования для устойчивого развития.

Издание включает анализ концепций Устойчивого развития и Образования для устойчивого развития, содержит сведения об истории и теоретических истоках этих идей. Здесь собран материал по практикам в неформальном образовании, которые могут использоваться в будущей национальной программе ОУР.

Этот материал может быть полезен адукаторам, деятелям формального и неформального образования, теоретикам и практикам, преподавателям, методистам, тренерам, студентам, аспирантам, исследователям и всем заинтересованным.



Стандарты оценки
деятельности организаций неформального образования*

Валерий Жураковский

Валерий Жураковский — член Правления МПОО "АКТ". Тренер, консультант, фасилитатор. С 1997 года провел свыше 200 тренингов в сфере менеджмента некоммерческих организаций, организационного и личностного развития.

Автор книг "Разработка и проведение информационных кампаний" и "Фасилитация рабочих встреч. Как эффективно обмениваться информацией, решать проблемы, принимать решения".

e-mail: Valeri.Zhurakovski@tut.by

17 сентября 2006 года в рамках Фестиваля неформального образования Беларуси состоялся круглый стол "Критерии качества и стандарты в гражданском образовании". Это событие положило начало диалогу по выработке Стандартов гражданского образования. Хочу внести свою посильную лепту в данный диалог, предложив некоторые Стандарты по оценке деятельности организаций неформального образования.



Для начала хотел бы оговориться, что в данном тексте понимается под "формальным" и "неформальным" образованием.

Формальное образование — это система общего, высшего и профессионального образования, осуществляемого на основе государственных стандартов. По окончании формального образования выдается удостоверяющий документ государственного образца. В Беларуси эта деятельность является лицензируемой и осуществляется, в основном, государственными учреждениями. Некоторые учебные заведения являются негосударственными.

Неформальное образование — это любое организованное обучение, осуществляемое за пределами системы формального образования. В Беларуси эта деятельность осуществляется, в основном, коммерческими и некоммерческими организациями.

Гражданское образование — это обучение системе гражданских знаний, ценностей и социальных навыков, которые должны обеспечивать полноценное участие гражданина в жизни современного общества так, чтобы он поддерживал его демократическое развитие, оберегал среду, осознавал свои права и обязанности, принимал этичные решения. Гражданское образование может и должно осуществляться как в формальном, так и в неформальном образовании.

Стандарты по оценке деятельности организаций неформального образования необходимы для того, чтобы:

* Впервые материал был опубликован в электронном бюллетене "Практика" Международного просветительского общественного объединения "АКТ". Выпуск от 07.11.2006.

- организации неформального образования могли при оценке своей деятельности сопоставлять достигнутые на данный момент результаты с результатами, полученными в прошлом;
- организации неформального образования могли представлять результаты своей деятельности заинтересованным лицам, например, спонсорам, государству, клиентам и т.д., в общепринятых показателях и терминах;
- заинтересованные в неформальном образовании лица могли сопоставлять достижения одних организаций с достижениями других;
- заинтересованные в неформальном образовании лица могли на основании этой информации разрабатывать соответствующие стратегии и планы на будущее.

Прежде чем предлагать стандарты оценки деятельности для сферы неформального образования, давайте посмотрим, какими стандартами оценки деятельности образовательной сферы пользуется наше государство. И для этого обратимся к Статистическому ежегоднику Республики Беларусь, раздел “Образование и культура”[1].

Этот раздел содержит статистические данные о государственных и частных образовательных учреждениях: дошкольных и общеобразовательных учреждениях, профессионально-технических, средних специальных и высших учебных заведениях, а также статистическую информацию по учреждениям культуры, искусства, выпуску печатных изданий. Данные о числе образовательных учреждений, а также о численности обучающихся в них приведены на начало учебного года. В общую численность студентов высших и средних специальных учебных заведений не включены иностранные граждане, обучающиеся в учебных заведениях страны.

Основные показатели образования:

- Число дошкольных учреждений
  - в них детей, тыс.
- Процент охвата детей дошкольными учреждениями
- Число общеобразовательных учреждений
  - в них учащихся, тыс.
- Число профессионально-технических учебных заведений
  - в них учащихся, тыс.
- Число средних специальных учебных заведений
  - в них учащихся, тыс.
  - на 10 000 населения, учащихся
- Принято учащихся в средние специальные учебные заведения, тыс.
- Выпущено специалистов средними специальными учебными заведениями, тыс.
  - на 10 000 населения, специалистов
- Число высших учебных заведений
  - в них студентов, тыс.
  - на 10 000 населения, студентов
- Принято студентов в высшие учебные заведения, тыс.
- Выпущено специалистов высшими учебными заведениями, тыс.
  - на 10 000 населения, специалистов

Первое, на что обращает свое внимание выбранный Министерством статистики и анализа Республики Беларусь набор показателей — это то, что наше государство совершенно **не видит** белорусской системы неформального образования.

В отличие от государства, “**мы, участники Фестиваля неформального образования, заявляем, что неформальное образование для взрослых и молодежи является одним из важнейших ресурсов, необходимых для развития личности и общества, ключевым фактором увеличения потенциала человеческого развития и интеграции Республики Беларусь в европейское образовательное пространство.**

В Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза 2000 года подчеркивается, что неформальное образование является равноправной составляющей образовательного процесса в течение всей жизни. Со второй половины XX века ведется поиск путей обновления систем образования, обеспечивающих переход от принципа “образование на всю жизнь” к принципу “образование в течение жизни”. Целью образовательной политики становится создание условий, позволяющих учиться, получать современные общие и профессиональные знания и таким образом реализовать индивидуальную образовательную стратегию и обеспечить решение актуальных проблем современного общества.

В этой связи мы считаем, что неформальное образование как неотъемлемая составная часть национальной системы образования может и должно стать стержнем устойчивого развития и гуманизации жизни общества” (Резолюция Фестиваля неформального образования, 15–17 сентября 2006 года, г. Минск)

Однако, чтобы неформальное образование стало неотъемлемой составной частью национальной системы образования, необходимо, в том числе, иметь стандарты оценки системы неформального образования, применимые на национальном уровне и понятные, в том числе, государственным чиновникам. И здесь мы замечаем, что выбранные Министерством статистики и анализа показатели в принципе нельзя применить для неформального образования.

В формальном образовании обучение длится год и больше. И, следовательно, взяв численность учащихся на начало учебного года, мы можем оценить результат деятельности учебного заведения по количеству обучаемых. Имея стандартные учебные про-

АДУКАТАР

№4(10), 2006



граммы и стандартную систему оценки знаний, можно по количеству выпускников формальных учебных заведений оценивать результативность образовательной организации.

В неформальном образовании, как правило, нет такого понятия как учебный год. Длительность обучения в неформальной сфере может длиться от одного часа (например, для отдельной лекции), нескольких дней (тренинг), до нескольких лет (длительный учебный курс). И практика показывает, что сегодня в Беларуси в неформальном образовании преобладают именно краткосрочные образовательные курсы. Один человек в течение года может посетить множество образовательных мероприятий одной или нескольких организаций. В неформальной сфере также присутствует огромное количество учебных программ, несопоставимых между собой. И поэтому теряет смысл понятие "выпускник" учебного неформального заведения.

В этой связи хочу предложить следующий **набор показателей, которыми можно пользоваться при оценке деятельности организаций в сфере неформального образования**.

1. Количество образовательных организаций в сфере неформального образования

Образовательной организацией следует считать ту, одним из предметов деятельности которой является "образование", и которая регулярно проводит образовательные мероприятия.

1.1. Количество образовательных организаций в сфере неформального образования на данной административно-территориальной единице.

Образование должно быть доступным для граждан. И если в конкретном городе нет ни одной образовательной организации, где взрослый человек мог бы получить необходимое ему дополнительное образование, то это значит, что в данном городе есть проблемы с повышением конкурентоспособности его жителей, а в государстве есть проблемы с обеспечением образовательных стандартов, реализующих конституционное право граждан на образование в течение всей жизни.

2. Объем образовательных услуг, выраженный в количестве учебных человеко-часов

Например:

А) организация провела часовую лекцию для 55 слушателей.

*Объем оказанных образовательных услуг = 1 час * 55 уч. = 55 учебных человеко-часов.*

Б) организация провела трехдневный тренинг для группы из 15 человек.

*Объем оказанных образовательных услуг = 3 дня * 8 часов в день * 15 уч. = 360 учебных человеко-часов.*

В) организация провела месячный учебный курс для группы 25 человек. Занятия проходили по вечерам в рабочие дни и длились по 3 часа.

*Объем оказанных образовательных услуг = 22 дня * 3 часа * 25 уч. = 1650 учебных человеко-часов.*

Для большей точности стандарта, час следует брать астрономический, а не академический (45 минут), как в сфере формального образования. В неформальном образовании учебные сессии имеют разную длительность, в зависимости от применяемых методов обучения.

В принципе, объем производства в случае с образованием должен определяться как "объем переданных знаний". Однако, затраты на подобную оценку столь велики, а получаемые результаты так сложно сопоставимы для разных программ обучения, что в результате данный показатель оценки редко используется. Разве что с целью повышения эффективности конкретной методики обучения.

На практике, для вычисления объема по уровню образования используются такие показатели, как число учеников в целом, число учеников, закончивших данное учебное заведение/программу, число часов в учебном курсе. Интегрированный показатель "**образовательных человеко-часов**" позволит оценивать и сравнивать образовательные программы различной продолжительности и направленности, и хорошо подходит для сферы неформального образования.



3. Объем оказанных образовательных услуг, выраженный в рублях

3.1. Для организаций, реализующих услуги на рынке, объем образовательных услуг в стоимостном выражении рассчитывается как доход от продажи платных образовательных услуг.

3.2. Для некоммерческих организаций, которые поставляют услуги бесплатно или по экономически невыгодным ценам, объем образовательных услуг в стоимостном выражении рассчитывается по совокупным текущим расходам, являющимся суммой посреднических расходов, выплат сотрудникам, налогов, амортизации основных средств и добавочной ценности волонтерского[2] труда по среднерыночной ставке оплаты труда для конкретной профессии.

Поскольку большинство организаций гражданского образования Беларуси являются некоммерческими, на последнем показателе хочу остановиться несколько подробней. Согласно новой редакции Закона Республики Беларусь "Об общественных объединениях", вступившей в силу год назад, общественным объединениям запрещено продавать свои товары и услуги. Поэтому все образовательные программы общественных объединений предоставляются клиентам бесплатно.

Но бесплатно для клиентов — это не значит, что данные услуги не имеют своей стоимости. Просто расходы на производство образовательных услуг покрываются из других источников: грантов, пожертвований, волонтерского труда, косвенной поддержки в виде льгот и т.д.

И нам самим, и государству давно пора понять, что некоммерческий сектор вносит свой вклад в Валовой внутренний продукт республики, производя полезные для общества услуги. И этот вклад вполне можно оценить в денежном выражении.

При расчете совокупных текущих расходов на нерыночные образовательные услуги некоммерческих организаций важно учитывать не только прямые денежные расходы, но и вклад в натуральном выражении.

Например, **Финансовый вклад волонтеров (ФВ)** в создание услуги можно оценить по формуле:

ФВ = Т х ЗПср

где:

Т — время работы волонтера (часы);

ЗПср — средняя рыночная ставка оплаты труда для конкретной профессии в час.

Другими словами, финансовый вклад волонтера — это та сумма денег, которую организации пришлось бы заплатить, нанимая на выполнение данной работы персонал.

Другой, часто встречающийся на практике пример, когда некоммерческая организация получает под проведение образовательного мероприятия помещение бесплатно. Но ведь это помещение имеет свою стоимость, затраты на которую несет предоставляющая организация. И если бы его арендовала коммерческая организация, то ей бы пришлось заплатить вполне конкретную сумму, которая вошла бы в цену предлагаемых данной организацией услуг.

Поэтому такие трансферты (операции, в которых одна сторона предоставляет товары, услуги, капитал или свой труд другой, не получая от нее взамен никаких товаров, услуг или капиталов), также следует включать в стоимость образовательных услуг. Включение производительности волонтерского труда и других трансфертов позволяет получить более точное сравнения структур стоимости и затрат у некоммерческих производителей образовательных услуг и образовательных организаций других секторов.

4. Количество учебных часов, приходящихся на одного жителя

Данный показатель получается путем деления показателя 2 (*Объем учебных человеко-часов) на совокупный размер целевой группы.* В качестве целевой группы может выступать как отдельная социальная группа (например, молодые инвалиды конкретного города), так и все жители страны. Показатель призван оценивать степень охвата целевых групп образовательными программами. В рамках государства данный макропоказатель позволит оценить реализацию национальной стратегии *"образование **<u>в течение</u>** жизни".*

Таким образом, данные четыре показателя (количество образовательных организаций в сфере неформального образования, объем оказанных образовательных услуг в натуральном и стоимостном выражении, количество времени, которое человек тратит на образование) могут послужить для оценки процессов, происходящих в сфере неформального образования и служить базой для сопоставления деятельности некоммерческого сектора с коммерческим и государственным.

И если сегодня государство никак не оценивает социальный и экономический эффект от деятельности некоммерческих организаций, то эту функцию могли бы взять на себя сами некоммерческие организации в лице их ассоциаций. Например, ежегодно издавая сборник "Некоммерческий сектор Беларуси в цифрах".

■

[1] В данном случае использовался "Статистический ежегодник Республики Беларусь 2003" в его электронном виде. Copyright © УП Минстата "Главный вычислительный центр", 2003.

[2] **Волонтерство** — добровольная деятельность на пользу третьих лиц без финансового вознаграждения.



Тыдзень нефармальнай адукацыі 2006: крок наперад

Улад Вялічка

Улад Вялічка — ГА "Адукацыйны цэнтар «ПОСТ»" (Мінск).

На сённяшні дзень з'яўляецца досыць відавочным той факт, што беларускае грамадства традыцыйна лічыць адукацыю сферай дзейнасці, адказнасць за якую ў поўнай ступені нясе дзяржава. Такім чынам, менавіта дзяржаўнай адукацыі ў разуменні большасці людзей аддаецца галоўная ініцыятыва ў пытаннях развіцця адукацыі як сферы жыцця і дзейнасці людзей. Але ці павінна так быць? Ці з'яўляецца такая сітуацыя спрыяльнай для развіцця адукацыі і чалавека як удзельніка адукацыйнага працэсу?

На думку грамадскіх арганізацый, якія актыўна працуюць менавіта ў галіне адукацыі і асветы, такое бачанне сітуацыі ў пэўнай ступені здымае адказнасць за працэс і вынікі адукацыі з самога чалавека. Вельмі пажаданым было б, каб кожны чалавек быў у стане прыняць гэтую адказнасць на сябе, самастойна будаваць сваю адукацыйную стратэгію і шукаць магчымасці для яе рэалізацыі ў грамадстве. Арганізацыі нефармальнай адукацыі бачаць сваю задачу менавіта ў змене такой устаноўкі і прапанаванні чалавеку, асобе, грамадзяніну прынцыпова іншай пазіцыі — пазіцыі суб'екта адукацыі, які актыўна ўдзельнічае ў працэсе планавання, ажыццяўлення і ацэнкі вынікаў уласнай адукацыйнай дзейнасці.

Адной з праблем сённяшняй нефармальнай адукацыі і беларускай адукацыйнай прасторы наогул з'яўляецца недастатковая вядомасць у шырокіх колах беларускага грамадства тых магчымасцей і паслугаў, якія ўжо ёсць і прапануюцца грамадскімі арганізацыямі Беларусі і якія маглі б задаволіць, а часам і сфармаваць, попыт грамадзян у шэрагу адукацыйных накірункаў і зон развіцця. Сфера нефармальнай адукацыі з'яўляецца больш гнуткай, актыўнай і вырыятыўнай у параўнанні з фармальнай сістэмай адукацыі, але праблема палягае ў тым, што гэтая сфера да сённяшняга дня не атрымала ў Беларусі адпаведнага развіцця. Колькасць "правайдэраў" паслугаў застаецца невялікай, рэгламентацыя дзей-



→



насці — надзвычайна жорсткай, пазбаўляючай шматлікіх магчымасцей, але галоўная праблема — людзі папросту не знаёмыя з гэтай сістэмай, не разумеюць і не бачаць яе магчымасцей, не ведаюць, дзе знайсці інфармацыю пра праграмы ў гэтай сферы.

Менавіта для ліквідацыі гэтага недахопу інфармацыі, а таксама з мэтай прыцягнення ўвагі грамадства да ролі нефармальнай адукацыі ў развіцці чалавечага і эканамічнага патэнцыялу краіны нефармальная сетка арганізацый грамадзянскай адукацыі выступіла з чарговай ініцыятывай правядзення **II Тыдня нефармальнай адукацыі і асветы**, які адбыўся ў перыяд з **9 па 17 снежня 2006 г**.

У гэтым годзе арганізатарамі адмыслова была вызначана тэма Тыдня: **"Праграмы нефармальнай адукацыі для прафесійнага росту і самаўдасканалення"**. Як паказвае досвед, менавіта зацікаўленасць у прафесійным росце, удасканаленне сябе як спецыяліста ў пэўнай галіне дзейнасці з'яўляецца адным з асноўных матываў удзелу людзей у разнастайных праграмах нефармальнай адукацыі.

Арганізатары Тыдня запланавалі ў яго межах правядзенне больш за 10 мерапрыемстваў для самых разнастайных мэтавых групаў, якія прайшлі ў розных гарадах Беларусі пры ўдзеле прадстаўнікоў грамадскіх і дзяржаўных адукацыйных і асветніцкіх установаў, а таксама міжнародных экспертаў. Ніжэй хацелася б асобна прадставіць тыя падзеі, якія адбыліся на працягу Тыдня:

- Фестываль навучальных гурткоў[1], Мінск, 9–10 снежня, арганізатар — шэраг арганізацый нефармальнай адукацыі, якія працуюць над развіццём гуртковай дзейнасці ў Беларусі;
- Семінар "Міжкультурнасць у сучаснай педагагічнай практыцы", Мінск, 12–13 снежня, арганізатар — Міжнароднае грамадскае аб'яднанне "Адукацыя без межаў";
- Вечары нефармальнай адукацыі ў Гародні, Гародня, 11–14 снежня, арганізатары — Грамадская арганізацыя "Цэнтр інфармацыйнай падтрымкі няўрадавых арганізацый «Трэці сектар»" і Гродзенскае абласное грамадскае аб'яднанне маладых навукоўцаў "ВІТ";
- Семінар "Метад праектаў у пазашкольнай працы", в.Слабада Смалявіцкага раёна Мінскай вобласці, 9 снежня, арганізатар — Міжнароднае грамадскае аб'яднанне "Адукацыя без межаў";
- Трэнінг "Камунікацыйныя тэхналогіі ў разнастайных грамадскіх кампаніях", Мінск, 16–17 снежня, арганізатар — Грамадскае аб'яднанне "Цэнтар Супольнасьць";
- Семінар "Перадача досведу грамадскіх арганізацый па правядзенні прававых заняткаў і праграм", Мінск, 13 снежня, арганізатары — Грамадскае аб'яднанне "Фокус-група", Гродзенскае абласное грамадскае аб'яднанне маладых навукоўцаў "ВІТ" і Рэспубліканскае грамадскае аб'яднанне "Беларуская асацыяцыя клубаў ЮНЭСКА";
- Семінар "Распаўсюд інфармацыі ў мясцовай супольнасці", Салігорск, 12–13 снежня, арганізатар — Грамадскае аб'яднанне "Фокус-група";
- Семінар "Як заахвоціць студэнтаў да ўдзелу ў навучальных гуртках", Гародня, 17 снежня, арганізатары — Сацыяльна педагагічнае грамадскае аб'яднанне "Чазенія" і Гродзенскае абласное грамадскае аб'яднанне маладых навукоўцаў "ВІТ";



- Семінар "Сельскі турызм: што трэба ведаць прадпрымальніку-пачаткоўцу", в.Слабада Смалявіцкага раёна Мінскай вобласці, 10 снежня, арганізатары — Грамадскае аб'яднанне "Экадом" і Грамадскае аб'яднанне "Цэнтр сацыяльных інавацый".

Адным з асноўных вынікаў Тыдня можна лічыць тое, што арганізацыі сферы нефармальнай адукацыі змаглі праз свае мерапрыемствы данесці да беларускіх грамадзян інфармацыю пра сябе і сваю дзейнасць, паказаць на практыцы магчымасці і перавагі нефармальнай адукацыі. Усяго ў мерапрыемствах Тыдня прыняло ўдзел больш за 250 чалавек.

Трэба адзначыць, што Тыдзень нефармальнай адукацыі 2006 быў ужо другой такой спробай[2] рэгулярнага, сумеснага і шырокага прадстаўлення і прасоўвання праграм арганізацый, якія працуюць у гэтай сферы з рознымі групамі насельніцтва ў розных гарадах і вёсках Беларусі. Відавочна, што форма Тыдня прыйшлася да спадобы як арганізатарам, так і самім удзельнікам, таму ў планах сеткі арганізацый нефармальнай адукацыі ёсць намер зрабіць такія Тыдні рэгулярнымі і на наступныя гады запрашаць да ўдзелу ў яго правядзенні яшчэ больш шырокае кола грамадскіх арганізацый і іншых структур і ўстановаў, якія ў стане прапанаваць свае паслугі для задавальнення попыту беларусаў у адукацыі і самаўдасканаленні.

■

[1] Фестывалю навучальных гурткоў у наступным нумары часопіса будзе прысвечана шэраг матэрыялаў.

[2] Падрабязней пра канцэпцыю Тыдня як формы дзейнасці і пра першы Тыдзень нефармальнай адукацыі і асветы ў Беларусі глядзі: Г.Верамейчык "Тыдзень з нефармальнай адукацыяй..."// Адукатар. №3 (6), 2005. — С.45–47.

Воспоминания для будущего.

Опыт и размышления по образованию взрослых

Уве Гартеншлегер

краткая справка

УВЕ ГАРТЕНШЛЕГЕР



1992–1995: Проектный менеджер по Беларуси и другим странам СНГ в IBB — Dortmund

1995–1999: Директор офиса Института международного сотрудничества немецкой ассоциации народных университетов (IIZ/DVV) в Санкт-Петербурге

1999–2002: Проектный менеджер по Восточной и Юго-восточной Европе в IIZ/DVV — Bonn

2002–2006: Директор центрально-азиатского офиса IIZ/DVV в Ташкенте

С лета 2006: Проектный менеджер по Восточной и Юго-восточной Европе в IIZ/DVV — Bonn.

Почему история? Не лучше ли прошлое забыть, особенно если оно вызывает боль или является сложным для понимания, или, возможно, даже является кровавым и полным конфликтов? Зачем мучить себя такими воспоминаниями? Разрешите нам смотреть в будущее с оптимизмом, начать с нуля! Очень часто сталкиваешься с каким-либо из перечисленных выше мнений, особенно в тех частях света, которые пережили тяжелые потрясения, испытали на себе войны, в том числе гражданские, "этнические чистки" — позорное словосочетание уходящего 20-го столетия. Или, если расценивать это как другой пример обращения с прошлым, часто встречаются навязанные стереотипы о том, что было. Часто, но не всегда, они сформированы и поддерживаются политически заинтересованной стороной, и приходится удивляться, насколько долговечными они являются. Всегда они содержат зернышко правды, но именно всего лишь только зернышко. Важнее то, что они не могут быть поставлены под вопрос, что они переводятся в ранг почти святой правды. "Мы уже знаем, кем являются другие, они были всегда такими, история показывает это, и они никогда не изменятся". Поэтому не имеет никакого смысла беспокоиться о новой, возможно более дифференцированной картине прошлого.

Для иллюстрации обоих образов мышления могут быть названы сотни примеров. Процесс вытеснения истории хорошо известен нам в Германии по 50-м и 60-м годам, когда никто не хотел ничего слышать об ужасах национал-социализма. "Да, это было темным временем произвола, но лучше давайте «плюнем на ладони» и, засучив рукава, будем строить наше экономическое чудо" — таким было в то время самое распространенное мнение. Но такие представления широко распространены и в России. Переосмысления сталинизма почти не заметно, об осуждении хотя бы одного из палачей этого ужасного режима ничего не было слышно. Конечно, такое отношение имеет свои политические и психологические причины, однако, оно, впрочем, является наивным и не слишком дальнозорким. Нельзя просто делать вид, что будто ничего не произошло, это мало помогает, если не давать молодому поколению никаких ответов на вопросы о прошлом. Единственно кому это выгодно — это нацистам и сталинистам, которые строят свои мифы и фальшивки на неотрефлексированном полу-знании масс.

Однако такой образ мышления свидетельствует также о недостаточном уважении по отношению к жертвам. Что если не общественная и личная память могут помочь, вернуть им потерянную честь и залечить раны? Одно лишь время не в состоянии это сделать.

Также широко распространено создание мифов, для которых история является хорошей питательной средой — или лучше сказать каменоломней, которой производители этих мифов пользуются избирательно и выбирают то, что соответствует их взглядам на мир. Если бы это не имело таких трагических последствий, то с восхищением можно было бы наблюдать, насколько живучими являются определенные представления, например, что серб "рождается уже с ножом во рту" или "лицо кавказской национальности" всегда настроено на "грубость и насилие", еврей — "жадный", немец — "нацист" и т.д. и т.п. Все эти убеждения основываются на определенной интерпретации истории, при этом зачастую тот, кто в них верит, даже ни разу в своей жизни не имел контакта с представителем соответствующей национальности. В Германии и Польше говорят, например, об "антисемитизме без евреев". И эти убеждения опасны.

Если в этой статье речь идет о переосмыслении исторических событий, то его фокус всегда направлен на широкие слои населения. Научные и политические исследования важны, однако они непременно должны дополняться широким обсуждением исторических тем. Это становится особенно ясно, если мы, наряду с влиянием истории на общество, принимаем во внимание и ее влияние на индивидуума.

Речь идет о переосмыслении истории со стороны самых различных ее "актеров": политиков, ученых, художников, учителей, простых людей. Ниже в данной статье на трех примерах будет представлена в этой связи сфера образования взрослых. При этом сначала кратко описывается исходное положение, чтобы затем можно было представить соответствующие методы работы. В примерах 2 и 3 они основываются главным образом на опыте работы нашего института в соответствующих регионах.

→

Пример 1: Германия

Достаточно, пожалуй, всего лишь нескольких ключевых слов, чтобы через обращение к исторической памяти представить себе, насколько проблематичной является немецкая история 20-го столетия: национал-социализм, Освенцим, война, изгнание и разделение страны — это неотделимые ее части. Таким образом, не удивляет, что после 1945 года, но также в значительной мере и после 1989, многие люди не хотели бы оглядываться назад. Хотелось бы все быстро забыть и начать заново, а мусор прошлого, как говорится, тайком отправить на свалку истории. То, что это не возможно, а также не полезно и не здорово, стало ясно позднее — в середине / конце 60-х годов, когда прежде всего представители более молодого поколения начали задавать вопросы, как на публике, так и в частном общении. Публично были поставлены вопросы о том, какую роль сыграли нацисты при создании Федеративной республики, почему никто из них больше не был приговорен судами, и какую роль играли так называемые элиты, например, в экономике, при установлении национал-социализма. Эта дискуссия политиков, историков и журналистов сопровождалась большим количеством болезненных процессов в семьях, в которых дети начинали задавать вопросы: "Отец, а что ты делал в то время?", "Почему ты не сопротивлялся этому?", "Какая вина лежит на тебе?", "Что же все-таки произошло с евреями, которые жили когда-то с вами по соседству?".

В 70-е годы эта дискуссия расширялась все больше, и начали развиваться определенные методы, которые также и прежде всего затронули принципы образования взрослых.

- Уже большие традиции имеет работа музеев и мемориальных комплексов. Ядро их концепции — это "учиться в подлинных местах", то есть идея заключается в том, что определенные исторические взаимосвязи лучше изучаются там, где происходили исторические события, чем, например, в классной комнате или народном университете. Концентрационные лагеря стали одним из первых мест, в которых проводилась и совершенствовалась данная концепция работы с молодыми людьми и взрослыми. При этом в центре внимания находится понимание учения, которое обращается ко всем содержательным смыслам равным образом и основывается на смеси очень многих различных действий. Так, например, утром группы работают над сохранением музеев, реставрируют здания или ухаживают за прилегающими скверами и зелеными насаждениями. Во второй половине дня в плане может быть небольшая исследовательская работа в архиве, беседы с бывшими заключенными концентрационного лагеря, экскурсии или тематические доклады. Участники получают также шанс для выражения своих чувств и впечатлений с помощью различных творческих методов (видео, живопись).[1]
- Развивались проекты так называемой "истории снизу". За этим очень широким и разнообразным явлением скрывается идея, что и история простых людей, собственного жилого квартала или деревни, определенной профессиональной группы стоит изучения. Возникли так называемые "локально-исторические инициативы", которые начинали, часто под руководством местного учителя, исследовать свой населенный пункт или историю своего предприятия. Исследовались местные архивы, опрашивались свидетели, результаты становились достоянием общественности и обсуждались на публичных мероприятиях. Иногда народный университет (высшая народная школа) предлагал свои помещения и оказывал поддержку, опытные специалисты сферы образования взрослых брали на себя руководство кружками. Однако часто эти группы в статусе так называемых "исторических мастерских" оставались независимыми, основывали общественные организации и снимали собственные помещения, часто это были бывшие магазины, поэтому такие инициативы тогда также часто назывались "историческими лавками".[2]
- Особенно важным методом является уже упомянутая работа со свидетелями. В ее основе лежит идея, что в исторических событиях[3] они отражают свои впечатления, оценки и переживания. Однако этот метод требует очень тщательного подхода. Так как, с одной стороны, процесс вспоминания является очень комплексным, и, конечно, нельзя допускать ошибку, рассматривая вспоминаемое в качестве объективной правды, с другой стороны, при работе со свидетелями часто приходится сталкиваться с людьми пожилого возраста, которые часто охотно "погружаются" в свои воспоминания, но требуют при этом, однако, аккуратного руководства, чтобы не предъявлять чрезмерные требования к себе и другим. Поэтому беседа со свидетелем в рамках какого-либо общественного мероприятия проводится обученным ведущим (модератором), часто даже сами свидетели проходят такое обучение. Вопреки этой оговорке данный метод сегодня широко используется в самых различных сферах (школа, работа с молодежью и пожилыми людьми, работа музеев и т. д.)[4].
- Важную роль в Германии в 80-е годы сыграл конкурс Федерального президента на тему "Будни в национал-социализме". Поддержанные частным фондом, школьники и молодые люди исследовали различные темы периода между 1933 и 1945 годами, опрашивали пожилых людей, использовали локальные архивы и оценивали газеты тех времен. Инициатива вызвала лавину работ, которая освещала историю почти каждого населенного пункта в то время и наложила свой отпечаток почти на все поколение, для которого стало более очевидным то, что национал-социализм состоял не только из Гитлера и Гиммлера, но, к сожалению, также и миллионы простых немцев были опутаны паутиной преступлений того времени. В конце 90-х годов конкурс был посвящен усиленному переосмыслению истории ГДР и послевоенной истории Германии.

[1] С подробной информацией на эту тему можно познакомиться на следующих сайтах: www.buchenwald.de, www.gedenkstaetten-niedersachsen.de, www.foerderverein-dachau.de

[2] Дополнительная информация: www.berliner-geschichtswerkstatt.de, www.geschichtswerkstatt-duesseldorf.de

[3] Под термином "историческое событие" здесь понимается не только важные общественно-политические процессы, но также и повседневная жизнь из прошлого. Данный метод возник в результате использования в образовательной работе принципов из так называемой концепции "Oral History", которая является научным методом по использованию устных индивидуальных воспоминаний в качестве исторического источника.

[4] Смотри также: www.zeitzeugenboerse.de, www.zeitzeugen-tv.de (кинофирма, специализирующаяся на производстве фильмов со свидетелями), www.zeitzeugen.ch и www.zeitzeugen-dialog.de (немецко-чешский проект).

Из представленного выше отчетливо видно, что многие из разработанных методов возникли, конечно же, в специфическом немецком контексте, в котором всеми была признана и признается необходимость коллективной и индивидуальной памяти и понимания национал-социализма. Тем не менее, наш институт пытался с начала 90-х годов сделать полезными этот опыт и методы также и для других регионов мира. При этом нужно было приспосабливать это знание к соответствующей ситуации и справляться с трудными задачами, предлагать различные способы доступа, которые могли бы приниматься людьми других культур.

Пример 2: Юго-восточная Европа

Общеизвестно, как "привидения прошлого" заново ожили в 90-е годы в распадающейся Югославии и толкнули ее регионы в ряд кровавых гражданских войн и конфликтов. При этом с ужасом можно было наблюдать, как легко удавалось нескольким заинтересованным политикам и военачальникам вдохнуть жизнь в старые стереотипы и подстрекать таким образом народы друг против друга.[5] Обращение к истории в данном случае имело негативный смысл для современности.

Поэтому наш институт пять лет назад принял решение уделить повышенное внимание к переосмыслению истории в этом регионе. Особенность данной программы заключается в ее многонациональном характере, так как с самого начала было ясно, что здесь проблема лежит, прежде всего, в рассмотрении истории другого региона, которому на основе предполагаемого исторического опыта приписывается все плохое. Соответствующим образом формулировались цели:

"Цели исторического Проекта связаны с общими целями проектных действий IIZ/DVV в Юго-восточном европейском регионе, со специальным фокусом на обучении истории, специфики региона и согласовании в подходах к правам человека. Цели проекта IIZ/DVV:

- **способствовать миру, демократии, уважению к правам человека и работе для надежды и согласия в Юго-восточной Европе;**
- **становление нового подхода к различным историческим ситуациям, чтобы вызвать диалог между людьми, которые имеют общее прошлое;**
- **создание общего пространства для диалога с целью понимания прошлого и безопасного будущего;**
- **создание положительного отношения к общей истории Юго-восточной Европы;**
- **уменьшение роли стереотипов и гарантия терпимости и уважения к «другим», относительно религии, этнической принадлежности, культуры, традиций и т.д.;**
- **распространение знаний и положительного практического опыта;**
- **стимулирование объединенных действий различных организаций (правительственных и неправительственных), учреждений и т.д. и популяризация их для более широкой аудитории;**
- **фокус на образовании в течение всей жизни и обучении взрослых".[6]**

Проект начинался с учебной стажировки представителей различных стран данного региона в Германии, во время которой они знакомились с различными методами. Участники этой поездки образовали затем ядро инициативных групп в соответствующей стране. В результате в данном регионе была организована передвижная выставка под заголовком "Remeber for the Future – the Travelling Exhibition" ("Воспоминание для будущего – передвижная выставка"), которая показывалась в Македонии, Албании, Боснии-Герцеговине, Сербии, Румынии и Болгарии в течение сентября – декабря 2004 года. При этом проектная группа каждой страны, состоящая преимущественно из молодых историков и педагогов сферы образования взрослых, смогла выбрать тему из новейшей истории своей страны, и в результате появилась интересная презентация разных аспектов и точек зрения.

- **Албания: "Тюрьма Spac" – работа со свидетелями – экс-пленниками лагеря для интернированных времен коммунистического режима;**
- **Босния-Герцеговина – "Сараево во времена социализма и войны 1992–1995 годов";**
- **Болгария: "Болгарская социалистическая молодежь в 1944–1989 годах";**
- **Македония: "Будущее" – этот проект включал в себя краткую презентацию македонской истории времен оттоманской империи, фотоконкурс на тему "Македония сегодня" и сбор сведений о ведущих исторических личностях страны;**
- **Румыния: "Вооруженное антикоммунистическое сопротивление в 1944–1962 годах";**
- **Сербия и Черногория: "Студенческое сопротивление в 1996–1997 годах".**

Как видно, темы были выбраны очень разные и не соответствовали какой-либо одной унифицированной схеме, однако они отражали то, что было важно соответствующим национальным группам. В каждой стране выставка посещалась прежде всего школьными классами, в сопроводительной программе предлагались воркшопы.

Другой важной составляющей проекта было совместное обучение для активистов из различных регионов, в 2004 году, например, на следующие темы:

- "Европа: идеи и институты" (Сараево, сентябрь 2004);
- "Интерактивные методы обучения" (Белград, ноябрь 2004);
- "Меньшинства и большинство на Балканах: пути взаимопонимания" (София, декабрь 2004).

Таким образом, в каждой стране – участнице проекта возникли команды, которые с помощью нашего института проводили встречи со свидетелями, анализы учебников и многое другое, и благодаря проекту делились своим опытом на весь регион в целом.[7]

Пример 3: Узбекистан

Страна является одной из 5 центрально-азиатских республик, которые получили независимость после распада Советского Союза. Исторически никогда не существовало узбекского государства, регион перед вступлением рус-

[5] Этот круг лиц "наградили" термином "этнические предприниматели", который очень адекватно описывает ситуацию.

[6] Из: IIZ\DVV-SEE regional Office (Hg.): History Project 2004 – "Remember the Future", Sofia 2005. Брошюру можно заказать через сайт: www.iizdvv-bg.org

[7] Подробная информация: www.historyproject.iizdvv-bg.org



ских в конце 19 века был разделен на различные Эмираты и Ханства, которые ни в коем случае не строились по национальному принципу, а были многонациональными, или даже до-национальными. Русским удалось установить здесь колониальный режим, который, по меньшей мере в советское время, смог выступить в роли "носителя культуры" и распространителя прогресса (борьба против неграмотности и дискриминации женщин, индустриализация и т. д.). Таким образом, не вызывает удивления и то, что в противоположность, например, Прибалтике или Кавказу, стремление к независимости здесь было скорее слабым и не было поддержано сильным национальным движением. Но с другой стороны, следует принимать во внимание, что даже в советское время в Узбекистане многие из узбекских традиций продолжали существовать в качестве своего рода параллельных структур.[8] Новые режимы повсюду стояли теперь перед необходимостью оправдывать свою государственность идеологически, и это значит также и исторически. Повсюду избирательно выбирались славные эпохи из "собственной" истории и ставились в центре внимания официального исторического знания. В Таджикистане это было так называемая эпоха саманидов, во время которой якобы таджикские властители управляли Центральной Азией, в Узбекистане национальным героем выбрали кровавого эмира Тимура (Тамерлана), эпоха правления которого прославлялась и прославляется ныне как время расцвета "Узбекистана". Там, где раньше стояли памятники Ленину или Марксу, города украшают статуи "самого великого узбека", проспекты Ленина теперь называются "проспекты эмира Тимура".

При этом в отдалении от этой идеологии находится советское время, как раз та эпоха, которую живущие сегодня еще помнят. Сегодняшняя властная элита не имеет никакого интереса к переосмыслению этого периода, хотя ее корни берут свое начало как раз в этом времени.[9] Спустя более чем 10 лет, начинают ощутимо создаваться мифы, например, многочисленное молодое поколение имеет лишь расплывчатые представления о том, что происходило в те времена. Наш проект пытается заполнить этот вакуум.

Начало было положено конференцией в сотрудничестве с 4 другими немецкими организациями под заголовком "История и идентификация".[10] С помощью местных и иностранных специалистов обсуждался вопрос о роли истории для коллективной и индивидуальной идентификации, а также при помощи примеров из Германии, России и Беларуси было продемонстрировано, как можно обращаться с историей на различных уровнях, от дискуссий среди профессиональных историков до образовательной работы с пожилыми людьми.[11] Цель заключалась в том, чтобы сенсибилизировать узбекскую общественность к данной теме.

Затем для каждой из 5 участвующих организаций и ее узбекских партнеров началась проектная деятельность. IIZ/DVV совместно с фондом "Махалла" поставил цель организовывать так называемые "Чайханы рассказов" в 6 пилотных отделениях фонда в Ташкенте и Бухаре. Выбранный формат является адаптированным вариантом известного в Европе метода — "Кафе рассказов", в котором в непринужденной, уютной атмосфере, с кофе и пирожными, свидетели исторических событий в небольшом круге заинтересованных людей обсуждают определенную тему из своей жизни. Свидетель, делясь своими воспоминаниями, тем самым дает толчок к дискуссии, в которой могут участвовать все присутствующие, которые при этом во время обсуждения делятся своими взглядами, мыслями и воспоминаниями. В результате в идеальном случае возникает процесс совместного воспоминания. Одна из экспертов из России по окончании конференции провела семинар для свидетелей и модераторов по ознакомлению с данным методом, затем в каждом из участвующих отделений фонда "Махалла" было организовано по 2 такие "Чайханы рассказов". Как и ожидалось, эти процессы проходили не без проблем. С одной стороны, в узбекской культуре не принято, чтобы человек публично делился своими индивидуальными воспоминаниями, более привычным является — спрятаться за плечами других, говорить часто о воображаемой коллективной памяти, за которой исчезает отдельная личность. Много говорилось о том, что является "привычным", как "следует себя вести", что является "обычаем". Требовалось очень много терпения и чуткости, чтобы за этим коллективным увидеть конкретное лицо и — в большинстве случаев через безвредные намеки — проследить отдельные судьбы.

Кроме того, узбекское общество организовано очень иерархично, что особенно влияет на взаимоотношения не только разных поколений, но также и полов друг к другу. Молодым людям и женщинам часто очень трудно принимать участие в беседах пожилых мужчин, не говоря уже о том, чтобы беспристрастно высказывать свое мнение или задавать только открытые вопросы. Спустя примерно год после начала проекта можно утверждать, что приходящие с запада идеи наталкиваются на большой интерес — особенно пожилые люди стремятся доверительно рассказывать о пережитом — тем не менее, предстоит еще долгий путь, прежде чем такие методы действительно будут адаптированы в центрально-азиатскую культуру и смогут быть приняты ею.

Целью данной статьи было представить взгляд на методы работы с исторической памятью, как они (и не только они) используются в образовании взрослых. Я уверен, что тема будет оставаться интересной и актуальной и для многих других регионов мира, например, для Кавказа. Наш институт, во всяком случае, готов поддерживать соответствующие инициативы.

Перевод с немецкого — Сергея Лабоды

[8] Это относится прежде всего к так называемой "Махалле" (тысячелетняя форма местного самоуправления), а также к традициям ислама, свадебной церемонии и т.д.

[9] Это относится не только к высшим слоям власти, но часто также и к старейшинам Махаллы.

[10] Наряду с IIZ\DVV в проекте принимали участие фонд Фридриха Эберта, фонд Конрада Аденауэра, институт Гете и Немецкая академическая служба обменов.

[11] Материалы конференции под названием "История и идентификация" включают в себя статьи на немецком, узбекском и русском языках. Брошюру с материалами можно заказать в Ташкенте через сайт: www.iizca.com

Рецензия

на цикл классных часов для старшеклассников “Искусство жить в мире с самим собой, с другими, с природой” авторов М.С. Барановской, Е.И. Луговцовой, О.М. Савчик.

Тамара Елисеева — методист управления воспитательной и идеологической работы Научно-методического учреждения “Национальный институт образования”.



Цикл классных часов “Искусство жить в мире с самим собой, с другими, с природой” для старшеклассников (М.С.Барановская, Е.И.Луговцова, О.М.Савчик) является результатом творческого взаимодействия организаторов и участников проекта “Образование против насилия” при содействии Программы поддержки Беларуси Федерального правительства Германии. В процессе подготовки и реализации проекта приняли участие Общественное объединение “Образовательный центр «Пост»”, “Минский городской государственный институт повышения квалификации и переподготовки кадров образования”, Международный союз примирения — Минден (Германия), педагоги и учащиеся пяти средних школ (СШ №№8, 67, 130, 161, 210), а также гимназии №5 г. Минска. Адресуется воспитателям, классным руководителям, психологам, социальным педагогам.

Главная идея данного пособия — преодоление школьных конфликтов в процессе формирования либо восстановления привязанностей личности в пяти сферах (связь с собой, связь с другими, связь с предметами и материей, с группой (обществом)). При этом конфликты рассматриваются как стремление сторон подавить мнение и интересы другого человека, проявить насилие по отношению к нему.

В своей работе авторы опираются на концепцию формирования привязанностей (Дж.Боулби, М.Эйнсворт, А.Депюйдт), которая обеспечивает личности принятие себя и самопознание, конструктивное общение, ответственное поведение, сопричастность к происходящему, открытие уникальности бытия в разных формах и проявлениях, и другое.

Пособие “Искусство жить в мире с самим собой, с другими, с природой” включает в себя предисловие, главу 1 “Воспитание в духе ненасилия” с обоснованием выбранного подхода к разрешению проблемы конфликта (как насилия) в школьной среде, а также главу 2 “Программа занятий для старшеклассников”, где читателю предлагается подробное описание 16 занятий в 5 разделах.

В **главе 1** “Воспитание в духе ненасилия” (теоретическая глава) сделана попытка обосновать “точку отсчета” для деятельности специалистов и осознанного применения предложенных форм и методов работы. Авторы обращаются к трудам бельгийской исследовательницы Пат Патфорт, дают определение понятия “насилие”. Затрагивают аспекты межкультурного образования. Раскрывают проявление элементов насилия в общении, представляют теорию формирования привязанностей и ее преимущества в работе со старшеклассниками.

В то же время, хотелось бы увидеть некоторые аспекты образовательного процесса (межкультурное образование, повышение коммуникативной компетентности, формирование привязанностей) во взаимосвязи (*с.10*).

После прочтения пособия возникают пожелания о дополнении главы 1. Возможно, авторы могли бы учесть тот факт, что за пределами организованной проектной деятельности существует и последеятельность, которую педагог может под определенным углом наблюдать, анализировать, а иногда и участвовать в ней. В чем разница между зависимостью и привязанностью? Как можно помочь педагогу лучше узнать о развитии самой личности старшеклассника, интересах и потребностях? О проблемах привязанностей старшеклассников к замещающим объектам (молодежной среде), где могут возникать привязанности, демонстрироваться различные жизненные ценности и стратегии поведения. В данном случае педагог, усвоив полезные знания о подростке, о роли молодежной среды и общения со сверстниками, возможно, избежит педагогических ошибок и их последствий.

В целом **глава 1** “Воспитание в духе ненасилия” наталкивает на серьезные размышления по поводу педагогических подходов к пониманию воспитания в школе.

Во-первых, уже много лет или столетий идет дискуссия о том, что же такое воспитание, для чего и как лучше обществу организовывать этот процесс.

→

Во-вторых, в книге, на мой взгляд, выразительно продемонстрирован один из подходов к воспитанию личности.

Обращаясь к истории теорий воспитания, в частности к работе Руссо, более поздним работам Серея Иосифовича Гессена "Основы педагогики. Введение в прикладную философию", можно отметить провозглашение идеалов свободного воспитания нового поколения.

В одной из глав Гессен описывает опыт работы Густава Винекена (1905), который со своими педагогами и учащимися открыли в Баварии собственную школу, назвав ее "свободной школьной общиной". Винекен обращается к "самоценности юности". Критически осмысливает позицию современной школы, выдвигающей идею лишь подготовки молодого поколения ко взрослой жизни, насильственно навязывая юности свое жизнепонимание и свой жизненный уклад. Гессен подчеркивает, что молодежь не может быть простым воспроизводителем взрослой жизни и жизни общества, поскольку это чревато возникновением порочного круга. Он пишет, что "Вся жизнь взрослых уходит на их детей, в которых они воспроизводят себя самих. Получается, что юность отдается в жертву взрослому возрасту, который, в свою очередь, жертвует юности." Виннекен и Гессен отмечают, что школа имеет своей целью не подготовку к будущей жизни, а напротив, культуру юности как таковой. У юности есть свой особый жизненный стиль, свой дух, своя культура, поэтому школе необходимо уловить этот самостоятельный стиль юности и стать очагом "юношеской культуры".

Еще одним ярким примером является педагогическое творчество В.Н.Сороко-Россинского (1920–1925). В Петрограде он заведовал "Школой социально-индивидуального воспитания имени Достоевского для трудновоспитуемых ребят". Вопрос о том, как поставить учение, чтобы одичавшие в своей беспризорности дети почувствовали к знанию "влечение", стал главным вопросом в размышлениях Сороки-Россинского. Ему удалось обучение превратить в увлекательный процесс, где умственная деятельность сочеталась с игровой и художественной. Как вспоминал сам педагог, "вслед за русским языком, литературой пожелала инсценироваться и история". Игра, развернувшаяся на уроке, получила свое продолжение вне урока, иногда определяя содержание досуга воспитанников. Педагог видел главный результат воспитания в том, чтобы ребята почувствовали уверенность в своих возможностях, называя свою деятельность радостью торжества. Не вмешиваясь авторитарно в жизнь детей, избегая "указующего сверху перста", педагог как представитель человеческой культуры направляет внимание воспитанников на высшие ценности культуры, оставляя возможности для самостоятельности.

Возвращаясь к пособию "Искусство жить в мире с самим собой, с другими, с природой" хочу отметить, что авторы (М.С.Барановская, Е.И.Луговцова, О.М.Савчик) выразительно продемонстрировали подход к воспитанию личности старшеклассника, где нет места насилию. Они придерживаются таких принципов организации воспитательного процесса, как: паритетность, индивидуальный подход, свобода выбора, доверие и открытость, разделенная ответственность, взаимопомощь, осознаваемая деятельность и активность, конструирование знаний, использование самооценки и обратной связи.

Разделы **второй главы** пособия цикла классных часов для старшеклассников структурированы в соответствии со сферами привязанностей (**связь с собой, связь с другими, связь с предметами и материей, с группой (обществом)**).

Структура занятий представлена достаточно полно. В ней выделены тема, цель, программа, предлагается описание упражнений, анализ с вопросами для обсуждения, подсказки для ведущего классного часа, библиотека, приложения и др. Многие фрагменты занятий проиллюстрированы при помощи фотографий, картинок, схем. Образовательные цели каждой встречи достигаются с учетом исходного теоретического и практического опыта ребят в процессе индивидуального или микрогруппового конструирования под руководством педагога. Результаты совместной деятельности выносятся на презентации.

Предлагаемые формы и методы работы позволяют по-новому воспринимать и осознавать себя, общественные проблемы и явления. Всматриваться в себя и рассматривать окружающий материальный и нематериальный мир, обнаруживать их уникальность и неповторимость. В ходе занятий старшеклассники приобщаются к разнообразным социальным знаниям и познают взаимосвязь явлений окружающего мира.

Образовательная среда классных часов позволяет реализоваться каждому участнику, осуществить свой выбор, самоопределиться, обсудить и попробовать воплотить свои знания, идеи в игровой ситуации, моделируемой деятельности, а затем и за ее пределами при поддержке понимающих сверстников и педагога.

Во **второй главе** пособия прослеживается позиция педагога. Он обеспечивает эффективную межличностную коммуникацию, успешное вхождение в деятельность, переходы от одного вида деятельности к другому. Создает комфортную атмосферу для работы в группе, используя для этого различные игровые методики и интересный познавательный материал, а также учитывает возрастные и индивидуальные особенности личности учащегося.

Цикл классных часов "Искусство жить в мире с самим собой, с другими, с природой" (М.С.Барановская, Е.И.Луговцова, О.М.Савчик) является увлекательным путешествием взрослых и детей в сложный, уникальный собственный и окружающий мир, мир каждого из нас и нас в каждом.

Программа цикла классных часов "Искусство жить в мире с самим собой, с другими, с природой" может быть использована не только классными руководителями, социальными педагогами, психологами, но и специалистами внешкольных учреждений, молодежных центров и клубов, молодежных общественных организаций в процессе работы с подростками.

■

Сайт Международной ассоциации фасилитаторов (МАФ)
International Association of Facilitators (IAF)

Международная ассоциация фасилитаторов (МАФ) объединяет профессионалов в области фасилитации, которые занимаются консультированием корпораций, государственных учреждений, неправительственных организаций, образовательных учреждений в более чем 30 странах мира, используя технологии групповой работы. Сайт ассоциации выполнен на английском, французском и испанском языках, является очень обширным и комплексным, с множеством дочерних ответвлений.

Главная страница содержит информацию о самой Ассоциации, спонсорах, рабочих группах, конференциях и ресурсах.

Директория "Ресурсы" может быть полезна следующими линками.

Файлы для скачивания: здесь содержатся файлы по групповой фасилитации (общие документы, а также информация, которая может быть интересна для всех, кто занимается проведением групповых встреч). В эту директорию можно добавлять и свои документы, которые перед размещением просматриваются редактором.

Ссылки: в этой директории находятся ссылки и блоги по групповой фасилитации. Если вы являетесь фасилитатором или интересуетесь данной областью, то можете добавить и свою ссылку.

События: здесь описываются события, которые могут быть интересны менеджерам, групповым лидерам, лидерам проектов, специалистам по стратегическому планированию и групповым фасилитаторам. Это могут быть конференции, тренинги, конгрессы. Здесь можно размещать рекламу своих событий, предварительно отправив пресс-релиз на указанный адрес.

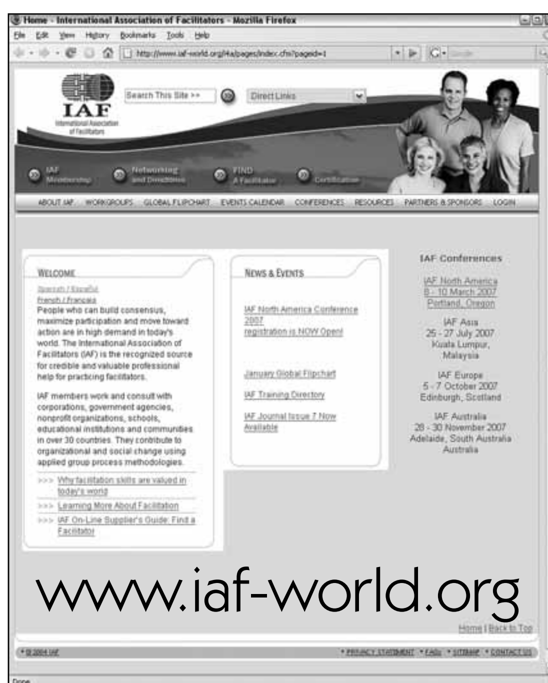
Форум: задумывался в качестве площадки для обмена информацией о методах фасилитации. Если вы хотите получать посты с любого из этих форумов на адрес вашей почты, то можете зарегистрироваться, оставив заявку.

База методов МАФ

Можно сказать, что это сайт в сайте. Несмотря на то, что он относится к головному сайту ассоциации, регулируется отдельно и имеет собственный адрес www.iaf-methods.org. База содержит огромное количество методов, полезных и интересных широкому кругу специалистов в области групповой работы.

Присоединиться к этому сообществу можно несколькими способами:

- как незарегистрированный пользователь вы имеете доступ к списку методов, их аннотаций и новостей;



- как зарегистрированный пользователь вы имеете доступ к полной базе методов и бесплатной рассылке новостей, можете присоединиться к основному форуму или одному из более чем 150 форумов, детально обсуждающих использование методов, закачивать файлы и т.д. Вы также можете добавлять свои методы на сайт. Регистрация является бесплатной.

Электронная дискуссия по групповой фасилитации — одно из дочерних ответвлений главного сайта, которое имеет свой электронный адрес:

http://www.albany.edu/cpr/gf/

Это модерируемая дискуссия на предмет теории и практики групповой фасилитации, где участники делятся идеями, вопросами, советами по различным аспектам своей деятельности. Дискуссия основана в 1995 году как официальная электронная дискуссионная группа Международной ассоциации фасилитаторов. К началу 2007 года она объединяет 906 подписчиков из 34 стран мира. Каждый подписчик получает около 4 сообщений в день. Дискуссия ведется на английском языке и, безусловно, является исключительно полезной в плане расширения сознания в области профессиональной деятельности и повышения своей квалификации. Стать членом дискуссионной группы может любой интересующийся данной областью человек, владеющий английским языком.

Summary

Trainers' activity in non-commercial organization

Trainers' activity in non-commercial organization: the crisis of genre or something different?

Material contains results of the round table "Trainer's activity in nonprofit organization" where trainers who have a significant experience in educational activity in the third sector have discussed different aspects of educational practice of nonprofit organization (NKO) in Belarus, specifics of trainers' activity and prospects of the seminars' and trainings' development as forms of informal education in Belarus.

"I couldn't even dream of such a profession..." Interview with a trainer Galina Veremeichik

Galina reflects upon a question "if work as a trainer occurred accidentally in her life?" What encouraged her to become a trainer? What is the difference between a trainer and a schoolteacher and a lecturer? She pointed out the most important, from her point of view, characteristics of a good trainer, the most pleasant and difficult things in trainer's work, and gave her counsels to beginners.

Elena Karpievich, Tatyana Krasnova. The very subjective notion of development of trainer's professionalism

It's an author's discourse on ways and possibilities of Belarusian trainers to get help for development of their professional competence. What dominates today in the process of professional development of a typical Belarusian trainer of informal education: learning by mistakes, self-training, "education on running board of the bus" – in the process of moving with a colleague from one place of work to another, reading book, participation in trainings, maybe supervision, or individual consulting?

Egor Moroz. Metaphors in adult education

The author offers to discuss in detail usage of metaphors. The article presents micro techniques that are included in other methods of teaching, and independent methods based on figurative comparison of different objects.

Inna Gubarevich, Elena Kasyanik. How should a trainer work with the participants' resistance during the seminar?

The article describes motives of resistance and ways of trainer's reaction to it, and its evening-out. The possibility of usage of resistance as a part of successful learning is shown.

The problem of quality in non-formal education

Larisa Kiriluk, Svetlana Naumova
Review of the material "Standards and standardization in non-formal education: approaches and definitions". (Matskevich V.V., Matskevich S.A., Volodazhskaya T.V.)

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor, independent trainer-consultant on problem of higher education Larisa Kirilyuk and politologist, teacher of the European Humanitarian University (Vilnius) Svetlana Naumova present their own reviews of the work "Standards and standardization in non-formal education: approaches and definitions", published in short-cut variant in "Adukatar" 3(9) 2006.

Valery Zhurakovsky. Standards of evaluation of organizations' activity in non-formal education

Whishing to contribute his mite to the dialogue on working-out standards of civic education, started in frames of the Festival of informal education at September 2006, the author offers some standards of evaluation of organizations' activity in nonformal education.

The week of informal education

Vladislav Velichko. The week of informal education 2006: step forward

The material presents main results of the event, list of actions took place in frames of the Week, and list of organizations made their contribution to the preparation and realization of the event.

Uwe Gartenschlaeger. Memories for the future. Experience and reflection upon the adult education

The focus of the article is re-comprehension of historical events from the points of different "actors": politicians, scientists, artists, teachers, and ordinary people. Thereupon, by examples of Germany, the South-east Europe and Uzbekistan the sphere of adult education is presented. The material contains the thumbnail of starting position, as well as presentation of corresponding methods, based mainly on experience of IIZ/DVV in proper regions.

Tamara Eliseeva. Review of the book "The Art of Living in Peace With Ourselves, With The Others, And With Nature" (M. Baranovskaya, E. Lugovtsova, O. Savchik)

Tamara Eliseeva, methodist of the Department of upbringing and ideological work of the National Institute for Education presents her review of the cycle of class hours for senior pupils "The Art of living in peace with ourselves, with the others, and nature".

метод "E-MAIL АДРЕС"



Цель:

- сплочение группы;
- обеспечение позитивной обратной связи для участников;
- закрытие рабочей сессии или встреча веселым упражнением.



Количество участников:

упражнение лучше всего проходит с группой до 10 человек. Стулья ставятся в круг или вокруг стола.



Время проведения:

30–45 минут
(в зависимости от размера группы).



Необходимые материалы:

достаточное количество карточек размером 3x5 см, доска для маркеров и маркеры.



Ход работы:

Представьте этот метод участникам как веселый способ окончания рабочей сессии семинара, после которой они могут для коммуникации между собой использовать современные средства связи, в том числе и возможности электронной почты. Сегодняшние адреса электронной почты часто бывают всего лишь формальными, "холодными" вариациями официальных имен и фамилий. В этом упражнении участники смогут создать свой E-mail адрес, отражающий наиболее яркие оттенки их личности.

Объясните группе, что участники будут придумывать "логины" друг для друга. Они должны отражать только позитивные стороны личности, внешности, способностей и т.д., то есть это не время для негативной обратной связи.

Напишите несколько примеров на доске. Например,

umniza@tut.by
ljubojvopros@tut.by
nachchelovek@tut.by
eslito@tut.by
gaspadar@tut.by —>

працяг глядзі на абароце



працяг глядзі на абароце

"ТРИАДА"



Цель:

показать участникам, каким образом культурные, национальные и другие индивидуальные различия могут сыграть положительную роль для достижения общей цели.



Количество участников:

до 24 человек, желательно, чтобы количество было кратно трем.



Время проведения:

30–45 минут
(в зависимости от размера группы).

трэнерская скрынка • старонка 1



Необходимые материалы: листы бумаги формата А4, маркеры, скотч.



Ход работы:

Попросите участников завершить следующее предложение:

Я есть ....

После того как они это сделали, предложите им закончить это же предложение еще 10-ю различными способами.

После этого попросите их прикрепить этот листок к одежде.

Раунд 1.

Участники свободно передвигаются по помещению и пытаются образовать триады по принципу схожести обозначенных качеств. На это дается 3 минуты.

После выполнения данного действия необходимо сделать акцент на том, что схожих черт у людей гораздо больше, чем кажется на первый взгляд. —>



“E-MAIL АДРЕС”



Ход работы:

Если позволяет время, пусть каждый придумает по “логину” для каждого участника. Выделите на это 10–15 мин. (в зависимости от количества участников). Каждый “логин” должен быть написан на отдельной карточке.

Вы можете:

а) собрать “логины” для каждого в отдельные конверты и раздать их на руки или
б) пусть каждый презентует свой “логин” для конкретного человека.



Вопросы для анализа:

1. Как вы себя чувствовали в ходе метода?
2. Как вы чувствуете себя после получения обратной связи?
3. Какой "логин" вам нравится больше всего? Почему?
4. Хотите ли вы использовать хоть один из полученных адресов как свой личный?
5. Как это упражнение помогло нам как команде?
6. Если бы вам нужно было проводить это упражнение с другой группой, как бы вы его изменили?
7. Как нам помогает позитивная обратная связь?



Комментарий:

1. Если у вас мало времени, то напишите имена участников на карточках и положите их в конверт. Попросите участников выбрать по одной карточке из конверта (но не свою) и написать “логин” для этого человека на обратной стороне карточки. Потом по кругу каждый должен прочитать “логин” и прокомментировать, для кого он предназначен.

2. Можно попросить прочитать только “логин”, а группа должна догадаться, кому он написан.

3. После того как участник получил свой “логин”, попросите его догадаться, кто написал его. Остальные члены группы могут участнику в этом помочь, если у него возникнут затруднения.

Подготовили Сергей Лабода, Алена Луговцова.



пачатак глядзі на абароце
пачатак глядзі на абароце

трэнерская скрынка • старонка 2



“ТРИАДА”



Ход работы:

Раунд 2.

Дается 3 минуты на то, чтобы участники образовали триады по максимуму несхожести обозначенных качеств.

После выполнения этого действия акцент делается на том, что схожие черты есть даже у сильно отличающихся друг от друга людей. Если находится группа, в которой не обнаружилось ни одной общей черты из списка (что бывает очень редко), попросите участников этой мини-группы с помощью мозгового штурма определить 10 схожих черт.

Раунд 3.

Образуйте триады по принципу случайности. Попросите участников составить свое “резюме” или какой-либо другой “продукт”, который демонстрировал бы уникальность трех данных участников. При этом должны учитываться культурные и индивидуальные различия каждого из триады. Если кто-то из участников выпадает, конечный результат не принимается.

Через 5 минут попросите триады представить свои “продукты”. Решите, какой из них лучше всего учитывает индивидуальность каждого участника представленных триад.

При обсуждении данного действия необходимо сделать акцент на том, каким образом культурные, национальные и другие индивидуальные различия могут сыграть положительную роль для достижения общей цели.







Подготовили Сергей Лабода, Алена Луговцова.

метод "33 СПРЯТАННЫЕ КАРТОЧКИ"



Цель:
установление контактов с членами группы, принятие группового решения



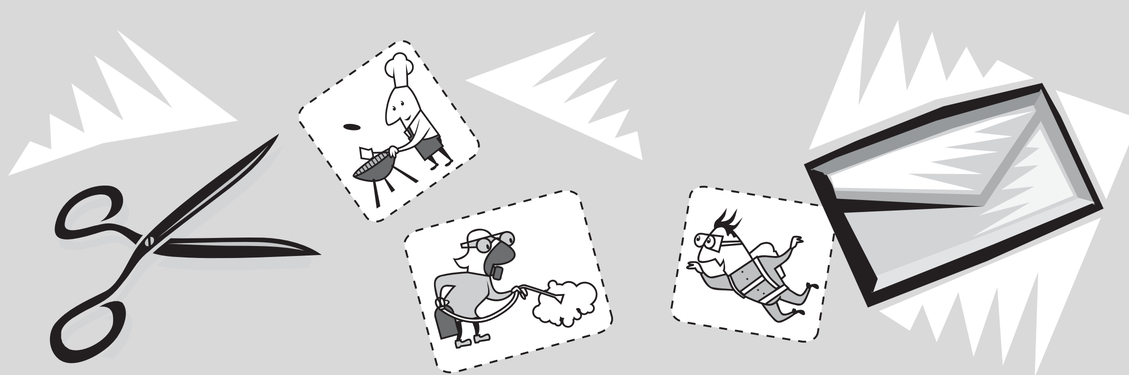
Количество участников:
не ограничено, работа ведется в мини-группах по 3-4 человека.



Время проведения:
20–30 минут.



Необходимые материалы: страница с юмористической картинкой из журнала или газеты большого размера (делается копия на каждую мини-группу); конверты по количеству мини-групп.



працяг глядзі на абароце



працяг глядзі на абароце

"ОДНОСТОРОННЯЯ И ДВУСТОРОННЯЯ КОММУНИКАЦИЯ"



Цель:
продемонстрировать участникам, как много проблем может возникнуть, если использовать лишь одностороннюю коммуникацию.



Количество участников:
не ограничено.



Время проведения:
10–20 минут
(в зависимости от размера группы).



Необходимые материалы: диаграмма на листе формата А1 (см. рисунок ниже).



Ход работы:

Подготовьте заранее диаграмму, изображенную на рисунке. Сообщите участникам, что вам нужен доброволец, который будет им что-то описывать из того, что изображено на большом листе бумаги, находящемся у вас в руках. Группа не видит изображения, и ее задача заключается в том, чтобы следовать инструкциям добровольца. Попросите его ассистировать вам при работе с диаграммой. Вы демонстрируете ему ее таким образом, чтобы группа не видела изображения.

Покажите добровольцу изображенную фигуру и поверните его к аудитории спиной так, чтобы контакт глаз был невозможен. Доброволец может использовать только средства вербальной коммуникации, никаких жестов и т.п., со стороны аудитории любые вопросы запрещены. Разрешена только односторонняя коммуникация. После того как упражнение завершено, покажите участникам оригинал и спросите, похожи ли их рисунки на него.

Если позволяет время, далее можно выбрать еще одного желающего, но уже поработать с другой диаграммой и при этом можно использовать двустороннюю коммуникацию.

трэнерская скрынка • старонка 3

"33 СПРЯТАННЫЕ КАРТОЧКИ"



Ход работы:

1. Разделить группу на мини-группы по 3–4 человека и дать каждой из них по конверту с юмористическими картинками.

2. Инструкция для игроков: достаньте карточки из конверта и, не рассматривая их, положите "лицом" вниз в произвольном порядке на столе.

3. Участники по очереди выбирают себе по карточке, пока все картинки не будут разобраны. Они могут описывать свои карточки друг другу настолько подробно, насколько смогут, но им при этом не разрешается показывать свои карточки другим или смотреть на карточки других участников.

4. После того как участники решат, какая карточка является первой в последовательности (основываясь только на описании), они кладут ее на стол "лицом" вниз. После того как все карточки выложены в нужном порядке, они переворачиваются, и все участники могут проверить, удалось ли им прийти к правильному решению и разложить все юмористические картинки в нужной последовательности или нет.



Обсуждение:

необходимо сделать упор на анализе процесса коммуникации в ходе совместного описания картинок и на том, каким образом было принято групповое решение. Обсудить, как участники могли бы улучшить работу своей группы.



Источник: (**By Lorraine L. Ukens** From "Getting Together", *pp. 106 & 107*)
Excerpted from Getting Together, by Lorraine L. Ukens, Jossey-Bass/Pfeiffer, copyright 1997. Available through Energize, Inc. 1-800-395-9800 or at their website: **http://www.energizeinc.com**

Подготовили Сергей Лабода, Алена Луговцова.



пачатак глядзі на абароце
пачатак глядзі на абароце

трэнерская скрынка • старонка 4

"ОДНОСТОРОННЯЯ И ДВУСТОРОННЯЯ КОММУНИКАЦИЯ"



Анализ:

1. Сколько людей запуталось по ходу описания либо просто перестали слушать? Почему?
2. Почему сложно следовать односторонней коммуникации?
3. Даже двусторонняя коммуникация не может обеспечить полного понимания. Каким образом мы можем сделать коммуникацию более эффективной?

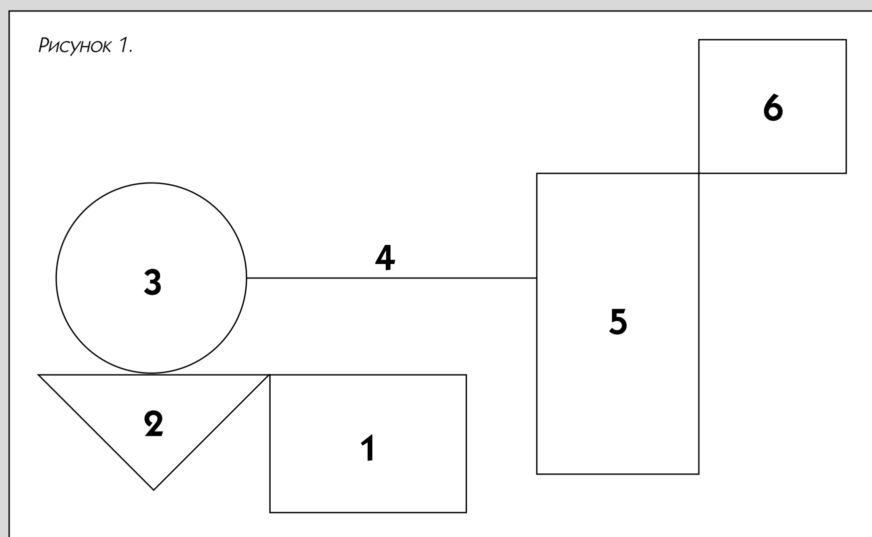


Рисунок 1.

Подготовили Сергей Лабода, Алена Луговцова.